Josefa Sônia Pereira da Fonseca

A Interferência do Modelo de Gestão no Projeto Pedagógico de uma Instituição de Ensino Superior: um estudo de caso

Doutorado em Educação: Currículo

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

São Paulo, 2007

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

Dedicatória

Aos educadores, gestores e mantenedores de Instituições de Ensino Superior de meu País. Pessoas especiais responsáveis pela (trans)formação de outras...

Josefa Sônia Pereira da Fonseca

A Interferência do Modelo de Gestão no Projeto Pedagógico de uma Instituição de Ensino Superior: um estudo de caso

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência para obtenção do título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO, sob a orientação do Professor Doutor Marcos Tarciso Masetto.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

São Paulo, 2007

Josefa Sônia Pereira da Fonseca

A Interferência do Modelo de Gestão no Projeto Pedagógico de uma Instituição de Ensino Superior: um estudo de caso

BANCA EXAMINADORA DE QUALIFICAÇÃO

_____

_____

_____

_____

_____

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

São Paulo, 2007

Dedicatória

Aos educadores, gestores e mantenedores de Instituições de Ensino Superior de meu País. Pessoas especiais responsáveis pela (trans)formação de outras...

Oferecimentos

A meus pais, Eunice e Otacílio da Fonseca, exemplos de amizade, fidelidade e amor. Procurarei tê-los sempre como exemplo a seguir.

A meus familiares, sobretudo os que acabaram de desembarcar no Planeta Terra (Ítalo Luís, Tatiane, Jeferson Neto e Otávio Filho), trazendo novas esperanças na construção de um mundo mais justo.

À Professora Doutora Sandra Magina, minha amiga, exemplo de dedicação ao ensino e à pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter-me dado o privilégio da vida.

Ao Professor Dr. Marcos Tarciso Masetto, por ter acendido a chama de meu compromisso educacional, pelo contágio de seu entusiasmo com as questões da Educação Superior. Você foi o responsável pela minha descoberta. Sabe por quê? Sua disciplina foi a primeira, ainda como aluna especial, comecei a perceber que no seio de minha ignorância, você valorizava minhas tentativas, proporcionando-me coragem de ir à luta. Lembra professor, no último dia de aula do semestre? Você arrancou lágrimas de uma sala de pretensos doutores. Aquela imagem nunca irei esquecer! Você é o exemplo do que é ser um professor.

Ao Professor Dr. António Nóvoa, por me aceitar desde o começo desta caminhada. Pelo grande exemplo de humildade que dá aos que o cercam, inclusive, eu. Obrigada, por ter disponibilizado na Universidade de Lisboa toda estrutura de que necessitei durante meu estágio de doutoramento.

Aos professores da Universidade de Lisboa, à administradora Maria Luísa Machado Cerdeira, à Professora Dra. Ana Paula Curado ao Prof. Dr. Pedro Manuel Gonçalves Lourtie, obrigada pelos subsídios dos materiais e pelas discussões sobre o Processo de Bolonha. A Ana Luiza Paz, Mônica e Catarina pelo carinho, companheirismo e os *help* nas ocasiões de desespero pela minha incapacidade em informática.

Aos colaboradores da administração, docentes e discentes da FAESP, a vocês, meu eterno agradecimento pela luta na construção de um mundo melhor por meio da educação, mostrando, cada um com sua habilidade e competência

que somente aumentando o grau de consciência e responsabilidade social poderemos criar ambientes de harmonia, porque entendemos que nosso maior prêmio é poder contribuir na descoberta do caminho dos que nos cercam. Tenham certeza, sem a ajuda de todos vocês este trabalho não seria possível.

O meu agradecimento especial a Lau (Estandislau), sua ajuda na construção da bibliografia deste meu trabalho foi fundamental, conseguindo raridades em sebos brasileiros e do exterior.

Ao Conselho Administrativo da FAESP: Professor Eurico de Souza, José Eduardo Maciel, Maurício Bayer, Ana Maria da Silva e Edner Braga, obrigada pelo empenho e dedicação durante minha ausência de seis meses para a elaboração desta pesquisa.

A meus país, por tudo: pela educação exemplar que me ofereceram e, sobretudo pelo exemplo de coerência entre suas palavras e ações; por me ensinarem o que é liberdade, responsabilidade, amizade, lealdade, humildade e coragem. Vocês dois (Otacílio e Eunice) formam um conjunto harmônico que simbolizam a bondade. Meu pai com a mansidão que a sabedoria confere aos escolhidos, minha mãe com a coragem, fé e generosidade reservada aos fortes. Vocês não podem imaginar o quanto sou grata a Deus por ter-me dado vocês como meus pais. Privilégio maior não podia existir!

Agradeço a meu querido irmão, Jeferson, sem suas interferências e apoio não teria mudado o rio de minha vida. Você foi a força que me manteve, inicialmente, em São Paulo, a mão que se ergue a cada instante que preciso para levantar dos tombos.

Minha pequenina querida tia Lia, você é muito especial. Tenha certeza: se você não tivesse o carinho, o cuidado e o zelo pelos meus pais, jamais eu me

sentiria livre para dar os vôos que a vida me proporcionou. Meu dever de filha foi, por enquanto, passado para você. O meu eterno agradecimento.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro no estágio de doutoramento na Universidade de Lisboa.

OUTONO

No Outono, quando os frutos abandonam as árvores que lhes fizeram nascer, e jogam-se ao chão...
No Outono, quando as folhas verdes perdem o seu viço e param de alimentar, com seu metabolismo de néctar etéreo das radiações solares, a planta, e a abandonam...
No Outono, quando os pássaros migram para novas paragens, colocando o silêncio e a tristeza em torno das árvores que lhes acolheram durante as boas estações, somente para lhes ouvir o canto alegre e festivo, e sem mais nada pedir...
No Outono, quando a própria terra, que se beneficiou de sua sombra refrescante, torna-se seca e árida, negando alimentação...
No Outono, quando todos aqueles que a admiram e aproveitaram a sua beleza também a abandonam, a árvore mantém-se viva e serena. Não desanima e aguarda. Conhece a sua missão e não se desespera. Não odeia e nem se vinga. Sabe que à humilhação sobreviverá a exaltação, e, por isso, aguarda com soberba Coragem o Inverno que haverá de cobri-la com nuvens cinzentas e lamacentas de humilhação, numa tentativa final de destrui-la.
Mas, na sua seiva corre o Espírito do Eterno, e ela disso bem sabe, tem consciência. E, numa atitude passiva e resignada, entende a efemeridade dos tempos.
Então, passados estes, vê nascer em seu mais distante ramo um broto, como que lhe anuncando as recompensas por tamanha Coragem. É a Primavera que surge.
E, novamente, a terra volta a lhe dar alimento, as folhas retornam com seu verde de Esperança, os pássaros em seus galhos voltam a fazer morada, as flores e os frutos a lhe enfeitar e, finalmente, as pessoas a lhe admirar. É a glória, conquanto que passageira, mas por demais nobre para ser desprezada.
Nas estações de Outono, saiba imitar a árvore.

Dr. Celso Charuri, abril de 1981.

RESUMO

Nesta pesquisa estudou-se a interferência do processo de gestão no modelo pedagógico de uma IES, de forma a contribuir para formação de atitudes dos alunos do curso de Administração. A investigação propôs-se a responder à seguinte questão: **QUAL A INTERFERÊNCIA DO MODELO DE GESTÃO SOBRE O PROJETO PEDAGÓGICO DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR E QUAL O REFLEXO DESSA INTERFERÊNCIA NAS ATITUDES DE FORMAÇÃO DO ALUNO E EM SUA ATIVIDADE PROFISSIONAL?** Com este próposito, revisitou-se a história das políticas públicas brasileiras que interferiram no modelo de gestão das Instituições de Ensino Superior (IES) nos períodos compreendidos entre 1956 a 2002.

Foram estudadas as teorias da Administração, enquadrando-as dentro de quatro perspectivas (Estruturalista, Humanista, Integrativa e o modelo de Aprendizagem Organizacional). A partir daí, buscou-se desenvolver um modelo para auxiliar na gestão de IES, cuja abordagem gerencial tem como fundamento o desenvolvimento da cultura organizacional que ressalte as qualidades das pessoas e, conseqüentemente provoque mudanças em seus modelos mental, de forma a convergir para a satisfação do grupo e otimização dos resultados da organização.

No sentido de testar as teorias estudadas, e, sobretudo, o modelo Gerencial proposto, pesquisou-se uma IES com vistas a identificar os pontos de intersecção entre o que definem as teorias estudadas e as práticas adotadas na gestão pedagógica e administrativa que interferem na formação de atitudes dos alunos dessa IES.

Adotou-se como metodologia de pesquisa o estudo etnográfico descritivo e bibliográfico, com abordagem qualitativa, em que foi utilizada a estratégia de Estudo de Caso. Nele, foram inqueridos os sujeitos da Instituição (alunos atuais, egressos, docentes e colaboradores), utilizando-se para tanto questionários, entrevistas e observação *in loco,* de onde puderam ser extraídas algumas conclusões como: a importância da cultura organizacional como instrumento para a vantagem competitiva; a necessidade de se praticar a gestão sistêmica, competitiva, inovadora, criativa e desafiante; interesse em desenvolver a gestão fundamentada no pensamento sistêmico, domínio pessoal, modelos mentais, visão compartilhada e aprendizagem em equipe.

Palavras-chave: **Educação. Organização. Instituição de Ensino Superior. Organização da Aprendizagem. Cultura Organizacional. Modelo mental.**

ABSTRACT

In this research, the interference of the managerial process in the pedagogical model of a college was studied so that to check the contribution it gives to the construction of Administration students' attitudes. The purpose of this investigation is to answer the following question: *How does the managerial process interfere in the pedagogical project of a college and how does it reflect in the construction of students' attitudes and professional activity?* Based on this questioning, the History of Brazilian Public regulations that interfere in the management of colleges between 1956 and 2002 was revisited.

Administration theories were studied, and they were framed in four perspectives: Structuralist, Humanist, Integrative and Organization Learnship model. From this point onwards, a model to help in the management of a college was developed in which the managerial system has as a foundation the development of people's knowledge and the change of the mental model in order to obtain the group satisfaction and increase the organization results.

In order that the studied theories and above all the managerial model suggested are tested, a research was done with a private college so that the intersection points between what the studied theories define and the current practice adopted in the pedagogical and administrative management which finally interferes in the construcion of students'attitudes could be identified.

The research methodology adopted was the descriptive ethnographic and bibliographical study with a qualitative approach in which the case study was adopted. In it, individuals from the college were questioned (present students, former students, professors and staff) through questionnaires, interviews and *in loco* observation from which some conclusions were drawn. Among them, we can mention: the importance of the organization policies as a tool to obtain competitive advantage; the necessity to practise the systemic, competitive, innovative, creative and challenging management.; interest to develop the management based on a systemic thought, personal control, mental models, shared views and team learnship.

Key words: **Education. Organization. Private college. Learnship organization. Organizational culture. Mental model.**

RESUMEN

En esta investigación se estudió la interferencia del proceso de gestión en el modelo pedagógico de una Institución de Enseñanza Superior (IES), de forma de contribuir a la formación de las actitudes de los alumnos del curso de Administración. La investigación se propuso responder a la siguiente cuestión: **¿CUÁL ES LA INTERFERENCIA DEL MODELO DE GESTIÓN SOBRE EL PROYECTO PEDAGÓGICO DE UNA IES Y CUÁL ES EL REFLEJO DE ESA INTERFERENCIA EN LAS ACTITUDES DE FORMACIÓN DEL ALUMNO Y EN SU ACTIVIDAD PROFESIONAL?** Con ese propósito se revisitó la historia de las políticas públicas brasileñas que interfirieron en la forma de gestión de las IES en el período comprendido entre 1956 a 2002.

Se estudiaron las teorías de la Administración y se las encuadró dentro de cuatro perspectivas (Estructuralista, Humanista, Integrativa y el modelo de Aprendizaje Organizacional). A partir de ahí, se buscó desarrollar un modelo que auxiliara en la gestión de IES, cuyo enfoque gerencial tuviera como fundamento el desarrollo de la cultura de las personas y el cambio del modelo mental, de forma que convergiera en la satisfacción del grupo y la optimización de los resultados de la organización.

En el sentido de probar las teorías estudiadas y, sobre todo, el modelo gerencial propuesto, se investigó una IES con el fin de identificar los puntos de intersección entre lo que definen las teorías estudiadas y las prácticas adoptadas en la gestión pedagógica y administrativa que interfieren en la formación de las actitudes de los alumnos de esa IES.

Se adoptó como metodología de investigación el estudio etnográfico descriptivo y bibliográfico, con enfoque cualitativo, en el que se utilizó la estrategia de Estudio de Caso. En él, fueron interrogados los sujetos de la institución (alumnos actuales, egresados, docentes y colaboradores) por medio de cuestionarios, entrevistas y observación *in loco,* de donde se pudieron extraer algunas conclusiones, por ejemplo: la importancia de la cultura organizacional como instrumento para obtener una ventaja competitiva; la necesidad de que se practique la gestión sistémica, competitiva, innovadora, creativa y desafiante; el interés en desarrollar la gestión fundamentada en el pensamiento sistémico, el dominio personal, los modelos mentales, la visión compartida y el aprendizaje en equipo.

Palabras clave: **Educación. Organización. Institución de Enseñanza Superior. Organización del Aprendizaje. Cultura organizacional. Modelo mental.**

SUMÁRIO

CAPÍTULO I – APRESENTAÇÃO

INTRODUÇÃO 02

1.1 OBJETIVO E QUESTÃO DE PESQUISA 05

1.2 JUSTIFICATIVA 05

1.3. METODOLOGIA 15

1.3.1.Apresentação Teórico-Metodológica do Estudo 16
1.3.2 Perfil da Instituição de Ensino Superior Escolhida 19
1.3.3 Problema de Pesquisa 21
1.3.4 Delimitação e Universo da Pesquisa 21
1.3.5 Procedimentos 24

1.4 DESCRIÇÃO DOS CAPÍTULOS DA TESE 24

CAPÍTULO II - O ENSINO SUPERIOR E AS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS QUE INTERFERIRAM NO MODELO DE GESTÃO DAS IES

INTRODUÇÃO 29

1. CONTEXTUALIZAÇÃO 31

2. CONFIGURAÇÃO POLÍTICO-EDUCACIONAL BRASILEIRA DE 1956 – 1964: O INTERVALO DEMOCRÁTICO 35

3. A EDUCAÇÃO PARA A MODERNIZAÇÃO CONSERVADORA DO PERÍODO DE 1964 – 1984: A DITADURA MILITAR 53

4. A TRANSIÇÃO DO PERÍODO CONSERVADOR E A NOVA REPÚBLICA:1985 – 1994 65

5 A CONFIGURAÇÃO DO PERÍODO NEOLIBERAL: 1995 – 2002 74

CAPÍTULO III - MODELOS DE GESTÃO COMO "PODER ORGANIZADOR" NAS IES DE ADMINISTRAÇÃO

INTRODUÇÃO 89

1 PERCURSOS DA ADMINISTRAÇÃO 90

1.1 Antecedentes 90

2 CONTEMPORANEIDADE 97
2.1 Perspectiva Estruturalista 99
2.2 Perspectiva Humanista 106
2.3 Perspectiva Integrativa 113
2.4 Modelo de Aprendizagem Organizacional 116

CAPÍTULO IV – ABORDAGEM METODOLÓGICA GERENCIAL PARA IES

INTRODUÇÃO 141
1. O QUE É A ABORDAGEM METODOLÓGICA GERENCIAL PARA IES? 143
2. AS IES COMO FORMADORAS DA ABORDAGEM METODOLÓGICA GERENCIAL 151
3. ASPECTOS OPERACIONAIS DA IES COM CULTURA VOLTADA PARA A ABORDAGEM METODOLÓGICA DA GESTÃO 162
3.1. Dimensão Pedagógica na Abordagem Metodológica da Gestão 168
4 O PROCESSO DE BOLONHA: UMA REFLEXÃO PARA A REESTRUTURAÇÃO DAS IES COMO FORMADORA DE COMPETÊNCIAS 172

CAPÍTULO V - ANÁLISE DOS DADOS

INTRODUÇÃO 190
1 CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO 192
2 RESULTADOS DO ESTUDO DE CASO 193
2.1. Perfil dos Grupos 194
2.1.1 perfil dos alunos – atuais e egressos 194
2.1.2 perfil dos docentes 199
2.1.3 perfil dos colaboradores 200
2.1.4 perfil dos gestores 201
3. ANÁLISE DO DESEMPENHO PEDAGÓGICO NA VISÃO DOS SUJEITOS PESQUISADOS 202
3.1 O ambiente interno 202
3.2 Desenvolvimento de habilidades e atitudes 204
3.3 Atitudes da Instituição 210
3.4 Críticas à Instituição 211

3.5 Resultados da avaliação do desempenho pedagógico 214
3.5.1 Desempenho pedagógico da IES na visão dos alunos (atuais e egressos) 214
3.5.2 Desempenho pedagógico da IES na visão dos docentes 222
3.5.3 Desempenho pedagógico da IES na visão dos colaboradores 226

4. ANÁLISE DA GESTÃO 229
5 ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES SISTEMÁTICAS 235

CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS

INTRODUÇÃO 244
1 SÍNTESE DA ANÁLISE DOS DADOS 247
2 RESPONDENDO À QUESTÃO DE PESQUISA 250
3 INDICAÇÕES PARA FUTURAS PESQUISAS DO TEMA 251

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 254

ANEXO – Detalhamento do Estudo 263

LISTA DE TABELAS

CAPÍTULO II

Tabela 1A:	População Total do Brasil em 1956, sua relação com o nível de instrução dos habitantes **de dez anos e mais**.	39
Tabela 2A:	Número total de cursos superiores, por modalidade, distribuídos por mantenedores, no Brasil de 1956.	40
Tabela 1B:	População Total do Brasil em **1960**, sua relação com o nível de instrução dos habitantes **de dez anos e mais**.	43
Tabela 2B:	Número total de cursos, por modalidades, distribuídos por mantenedores, no Brasil de 1960	50
Tabela 3AB:	Número total de Matrículas no Ensino Superior (1956 e 1960)	52
Tabela 1C:	População Total do Brasil em **1980**, sua relação com o nível de instrução dos habitantes **de dez anos e mais.**	61
Tabela 2C:	Número total de cursos superiores, por modalidades, distribuídos por mantenedores, no Brasil de **1980.**	62
Tabela 3BC:	Número total de Matrículas no Ensino Superior (1960 e 1980)	64
Tabela 1D:	População Total do Brasil em **1991**, sua relação com o nível de instrução dos habitantes **de dez anos e mais**	70
Tabela 2D:	Número total de cursos superiores, por modalidades, distribuídos por mantenedores, no Brasil de **1991**	71
Tabela 3CD:	Número total de Matrículas no Ensino Superior (1980 e 1991)	73
Tabela 2E:	Número total de cursos superiores, por modalidades, distribuídos por mantenedores, no Brasil de **2000**	79
Tabela 3DE:	Número total de Matrículas no Ensino Superior (1991 e 2000)	80
Tabela 1E:	População Total do Brasil em **2000**, sua relação com o nível de instrução dos habitantes **de dez anos e mais**	85
Tabela 4:	Ano de Conclusão do Curso dos Egressos	198
Tabela 5:	Perfil do Corpo Docente	200
Tabela 6:	Perfil dos Colaboradores quanto à Idade, Sexo e Escolaridade	201
Tabela 7:	Técnicas de ensino relatadas pelos docentes e seus resultados na formação de Habilidades e Atitudes (Resultados obtidos baseados nos instrumentos da pesquisa)	207
Tabela 8:	Respostas dos alunos atuais quanto à escolha do curso	217

Tabela 9: Comparativo de respostas entre alunos (atuais e egressos) sobre as contribuições da IES para o desenvolvimento de seus conhecimentos 218

Tabela 10: Comparativo de respostas dos dois subgrupos de alunos (atuais e egressos) 220

Tabela 11: Visão dos professores com relação aos objetivos do curso 223

Tabela 12: Habilidades que os docentes buscam desenvolver mais com seus alunos 224

Tabela 13: Avaliação dos sujeitos ao modelo de gestão da IES 231

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Habilidades e Atitudes requeridas pelo Administrador. 14

Quadro 2: Comparação entre o instrumento gerencial da empresa na era da Administração Científica e as IES. 48

Quadro 3: Habilidades em relação aos três segmentos pesquisados (em %) 82

Quadro 4: Atitudes em relação aos três segmentos pesquisados (em %) 83

Quadro 5: As IES vistas como Linha de Produção 106

Quadro 6: Comparação entre as teorias X e Y de Douglas McGregor e os padrões de comportamentos propostos por Argyris 109

Quadro 7: Resumo das principais Escolas de Administração 139

Quadro 8: Relação entre as características e necessidades de uma organização da aprendizagem com abordagem metodologica gerencial para IES 147

Quadro 9: Modelo mental do Gestor da abordagem metodologica gerencial e suas práticas 149

Quadro 10: Organograma da Organização Administrativa proposto pelo MEC 155

Quadro 11: Competências transversais e técnicas exigidas, por força de Lei, aos alunos dos cursos de Administração no Brasil 158

Quadro 12: Competências transversais e técnicas exigidas por força do Decreto-Lei n° 74/2006, para os alunos dos cursos de Administração em Portugal. 180

Quadro 13: Setor de ocupação dos alunos – atuais e Egressos. 197

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fotografia da planta do Templo de *Kom Ombo* 92

Figura 2: Concepção de Interferência na Gestão de IES 154

Figura 3: Organograma das Dimensões de uma IES que adote a gestão Proposta pela Abordagem Metodológica 164

Figura 4: Papel dos Conselhos em uma IES com abordagem Metodológica da Gestão 166

Figura 5: Sistema de Formação no Processo de Bolonha 176

Figura 6: Grau de Autonomia Administrativa e Financeira da Gestão, segundo alguns países da União Européia 187

GRÁFICO

Grafico 1: Despesas Públicas em Educação – 2005 (% do PIB) 185

Gráfico 2: Mudança de Perfil: Comparação das idades entre Alunos atuais e Egressos 196

CAPÍTULO I

APRESENTAÇÃO

CAPÍTULO I

APRESENTAÇÃO

O meu propósito não é ensinar aqui o método que cada um deve seguir para conduzir corretamente a sua razão, mas simplesmente fazer ver de que modo me esforcei por conduzir a minha.

Descartes.

INTRODUÇÃO

Formada em Economia, funcionária pública em Aracaju, Sergipe, durante 18 anos, com um grande sonho: fazer um mestrado em Administração Pública. Em 1987, ingressei no Mestrado em Administração Pública na Fundação Getúlio Vargas em São Paulo, certa de que, ao concluí-lo, voltaria para minha terra, Aracaju, com a finalidade de melhor servir a meu Estado.

No entanto, em São Paulo, acabei me envolvendo na atividade docente na própria Fundação Getúlio Vargas e nas Faculdades Metropolitanas Unidas (cursos de Economia e Administração). Foi um período de novas descobertas e de grande realização pessoal, revelando um novo papel e novas responsabilidades de vida.

Assim, a partir daí, percebendo o pouco envolvimento das mantenedoras em compreender o sentido maior da Educação, considerei ser chegado o momento de me arriscar a dar um salto maior, ousado e ambicioso – abrir uma Instituição de Ensino Superior em Administração.

Sabia que para implementar o tipo de educação superior que sonhava, não poderia contar com sócios capitalistas ou qualquer que fosse o sócio já que, ao comentar meu sonho com amigos, ouvia deles sempre a crítica de que era utopia.

Em 8 de novembro de 1989, fundei o Instituto Paulista de Ciências da Administração - IPCA, instituição de direito privado sem fins lucrativos, tendo como membros da Assembléia Geral meus pais, uma amiga e uma tia. Era a única forma de garantir a fidelidade do que pretendia implantar.

Em 1990, o IPCA protocolou no Ministério da Educação, o pedido de abertura do Curso Superior em Administração. Após quatro anos de idas e vindas a Brasília, muita paciência, perseverança e a crença de que tinha o direito de tentar fazer uma escola que buscasse resgatar princípios tão esquecidos e importantes para a construção de uma sociedade melhor, o curso foi aprovado por meio do Decreto Presidencial do dia 11 de julho de 1994. Estava criada a Faculdade de Administração de Empresas do Estado de São Paulo – FAESP, mantida pelo Instituto Paulista de Ciências da Administração – IPCA.

Em janeiro de 1995, aconteceu o primeiro vestibular e, assim, uma sucessão de desafios: formação da equipe de professores que agregasse conhecimento da disciplina e sua aplicação no mercado de trabalho, competência pedagógica, envolvimento com os princípios da Instituição e que comungasse com a proposta de implementar um currículo de cunho reflexivo, crítico e emancipatório.

A equipe de professores do primeiro ano, quase toda, era formada por executivos de empresas, amigos de longa data. Com pouco dinheiro, não podia contratar um consultor em Educação para certificar as ações pedagógicas que iria implantar como, por exemplo, avaliação continuada, interdisciplinaridade e outras

idéias de gestão educacional voltadas à participação.

Daí por diante, comecei a sentir ser necessário e inevitável que o crescimento da FAESP se desse por meio da busca da excelência. Esta excelência teria, então, de ser iniciada por mim, buscando participar de seminários e congressos voltados à discussão em Educação. A experiência foi e é interessante, mas, superficial e insuficiente. Como não era da área de Educação, sentia necessidade de um maior aprofundamento nas discussões, tanto na área pedagógica, como na própria gestão educacional.

Resolvi dar continuidade à minha formação, investindo em um doutorado na área da Educação. Para ter certeza de que minha opção seria a mais apropriada, iniciei este investimento cursando a disciplina de Formação de Professores na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), como aluna especial. Estava me dando à oportunidade para sentir se encontraria nesse curso aquilo que procurava - o conhecimento educacional.

Certa de que era realmente a área da Educação que buscava para o aprofundamento de meus estudos, pleiteei uma vaga no doutorado na PUC/SP (2003); para tanto, elaborei um projeto que viesse ao encontro de meu anseio em investigar sobre a gestão do Ensino Superior.

Parti da hipótese de que o modelo de gestão adotado por uma Instituição de Ensino Superior (IES) está diretamente relacionado ao processo de ensino-aprendizagem adotado pela IES que sofrerá influência desse modelo.

1.1 OBJETIVO E QUESTÃO DE PESQUISA

Meu objetivo com este trabalho é, portanto, estudar um modelo alternativo de gestão baseado em uma concepção que ressalte as qualidades das pessoas, integrando-as ao modelo de gestão compartilhada, imbuído da visão sistêmica, com vistas à melhoria do processo de ensino-aprendizagem do curso de Administração.

Com esse objetivo em mente, proponho-me a investigar o seguinte problema:

QUAL A INTERFERÊNCIA DO MODELO DE GESTÃO SOBRE O P

A tendência de expansão quantitativa é justificada por vários fatores tais como: aumento demográfico, crescimento econômico por meio de tecnologias, crescimento no atendimento do Ensino Fundamental e Médio, novas tecnologias e aumento da consciência de que o desenvolvimento socioeconômico e cultural está relacionado ao investimento no ensino.

Talvez, percebendo essa tendência ou desafio e, até mesmo, em conseqüência das novas políticas de qualidade adotadas pelo Governo Federal, por parte do Ministério da Educação, as instituições de Ensino Superior vêm fazendo profundas mudanças em suas estruturas. Aperfeiçoam métodos de ensino, adquirem novas tecnologias para os controles internos, ampliam e melhoram sua estrutura física e qualificam seu pessoal técnico-administrativo e docente. No caso das Universidades Federais, o governo tem aberto novas linhas de financiamento para promover a adequação qualitativa no Ensino Superior.

Entretanto, observamos que as instituições, na busca de conciliar quantidade e qualidade no Ensino Superior, têm procurado realizar mudanças estruturais, sem que produzam as transformações conceituais relacionadas às gestões pedagógica e administrativa.

De fato, parece não ter havido ainda, na cultura empresarial brasileira do Ensino Superior, uma preocupação com a gestão educacional como um todo.

Na verdade, a gestão educacional utiliza-se muito pouco dos avanços alcançados pelas modernas teorias das organizações como modelo de gestão. Por exemplo, quando uma instituição de ensino define sua missão, visão, valores, metas e compromissos, entendemos que tanto o modelo de gestão como o

projeto pedagógico estejam em harmonia com o que se estabeleceu como missão, visão, valores, metas e compromissos dessas instituições.

Quando se analisa uma simples diretriz curricular de uma IES, percebemos o completo desatrelamento entre ela e seu Projeto Político-Pedagógico. Aliás, parece ser uma prática comum das IES primeiro construir a diretriz curricular para só, posteriormente, o Projeto Político-Pedagógico. O resultado dessa prática é desastroso na formação de qualquer profissional, pois esta formação é pensada e implementada sem uma visão de conjunto e sem focar o perfil de profissional que se deseja formar.

Tendo esta imagem em mente, a proposição deste trabalho de pesquisa é discutir as interferências nas atitudes de formação do aluno e em sua atividade profissional, quando uma instituição de Ensino Superior adota, formalmente, um modelo de gestão voltado à qualidade, conhecido e compartilhado por todos da instituição. De resto, todas as ações da instituição advêm do modelo de gestão escolhido.

Neste momento, cabe uma breve contextualização dos primórdios das teorias que costumam subsidiar a prática da gestão comumente encontrada nas IES.

No início do advento da Administração Científica, em 1911, criada por Frederick Winslow Taylor, sua teoria baseava-se na idéia de que existia uma única abordagem para o desempenho de determinada função e que o importante era encontrar a pessoa certa para o desempenho da função, recompensando-a ou punindo-a de acordo com seu desempenho. Determinava-se o tempo ideal para a realização das tarefas. Esta era uma informação determinante para os

gerentes com finalidade de avaliar se uma pessoa estava trabalhando corretamente ou não.

Para Taylor, os empregados precisavam receber diariamente as instruções definidas e precisas sobre o que deveriam realizar e como. Ao empregado, cabia apenas seguir as instruções dadas rigorosamente, sem a menor possibilidade de discussão.

A partir de Taylor não pararam de aparecer teorias de Administração, como a do engenheiro e administrador francês Henri Fayol, (1841 – 1925).

Em 1916, Fayol discutiu a teoria sobre o "princípio funcional", considerada a primeira tentativa racional de organização de uma empresa. Fayol dividia as atividades de qualquer empresa, fosse ela pública ou privada, de médio ou de grande porte, em seis grupos principais, identificados como: técnicas, comerciais, financeiras, de segurança, contábil e administrativa. Até hoje, esta divisão funcional é aceita em muitas empresas.

Mais tarde, Fayol definiu a função da Administração, aceito até nossos dias como: Administrar significa **"prever e planejar, organizar, comandar, coordenar e controlar"** (FAYOL, 1981, p.26). Posteriormente, os métodos de Fayol foram referendados por Drucker (1954) em sua obra, *The practice of management,* ratificando os princípios da obra de Fayol como, por exemplo, a de que a estrutura funcional torna-se onerosa em termos de tempo e esforço, caso seja empregada além dos limites do modelo de Fayol.

No trabalho de Drucker, considerado o profeta da mudança, nota-se uma forte influência da era da máquina e da informação. A influência de Drucker no pensamento administrativo é imensa, muito mais porque sua produção intelectual

é intensa e prolongou-se por décadas a fio. Seus livros são, ainda nos dias de hoje, verdadeiras referências para a área.

Assim, na década de 40, escreveu o *best seller* **O conceito de Empresa** (The concept of management). Na década de 50, a contribuição de Drucker veio com o livro **A prática da Administração** (The pratice of management); na década de 60 foi a vez da obra **Administração para Obter Resultados**; em 1970, **Administração: Tarefas, Responsabilidades, Práticas**; nos anos 80, duas grandes obras: **Administração em tempos turbulentos e As fronteiras da Administração.**

Finalmente, na década de 90, quando a grande preocupação era com as organizações sem fins lucrativos, Drucker condenou com veemência a forma de gestão das Faculdades de Administração.

Todas essas teorias tiveram como pano de fundo a maximização do capital e, portanto, estavam vinculadas à produtividade e às finanças. Mais recentemente, a partir da década de 70, surgiram novos pensadores preocupados com o novo modelo organizacional e, conseqüentemente, com o desenvolvimento de lideranças empresariais que provocassem em suas equipes não mais o medo e a repressão como estratégia de produção mas sim, a democratização do conhecimento e valorização das equipes como forma de superar as deficiências geradas no modelo anterior.

A nova era traz o *empowerment*, a capacidade de delegar, discutir, decidir em equipe os rumos das organizações, as estratégias para o crescimento, tanto de mercado como de modelo de gestão que promova o desenvolvimento das equipes. Nesse contexto, surgem - David A. Kolb, 1971, Chris Argyris, 1978, Peter

M. Senge, 1990, Daniel H. Kim, 1996. Para citar apenas os mais importantes - que estão preocupados em maximizar a satisfação do trabalhador que agora é visto como engrenagem principal do imobilizado da empresa e como elemento propulsor do crescimento empresarial.

Desse modo, esses pesquisadores, cada um a sua forma, têm o foco de pesquisa no aprendizado como modo de desenvolvimento empresarial e pessoal, já que o aprendizado e o desenvolvimento são adquiridos nas atividades do dia-a-dia não ficando restrito a cursos de 20, 30, ou mesmo, de 360 horas que apresentam receitas e soluções de problemas organizacionais. Sabemos que não existem bons resultados na aplicação das receitas gerais usadas em casos específicos. As pessoas são seres orgânicos, com vibrações próprias e diferenciadas. Portanto, são necessárias soluções particulares e participativas, para que se conceba um ambiente organizacional harmônico e produtivo.

A preocupação com o aprendizado contínuo, afetando e envolvendo todos os membros da organização e, em seu local de trabalho é o que hoje se conhece como *organizações de aprendizagem, aprendizado baseado na ação, processos de aprendizagem* que vêm *sendo* defendidos por todos os autores antes citados.

Entendemos que esta preocupação pode ser identificada com alguns fatores, tais como:

a) quando as pessoas são envolvidas, parecem querer assumir responsabilidades mais abrangentes, ou seja, não estão restritas a seus setores ou departamentos;
b) os indivíduos precisam realizar trabalho significativo;
c) são estimulados pelo desafio e buscam oportunidades de aprender;
d) vêem a empresa como um todo e sentem-se inseridos nesse todo;

e) estão orientados para os processos e,

f) esses indivíduos, os colaboradores, desenvolvem algum tipo de *expertise* e habilidades necessárias a seu serviço.

Entretanto, apesar do crescente e atual sucesso nas organizações que vêm optando por adotar a teoria do aprendizado contínuo, esse conhecimento parece não ter chegado ainda às empresas educacionais, sejam elas voltadas ao Ensino Fundamental, Médio ou Superior. Elas ainda atuam com modelos tayloristas, departamentalizados, burocratizados, sem criar, no mínimo, um ambiente de reflexão para quebra desses paradigmas.

Assim, trazer esta reflexão às IES que possuem cursos de graduação em Administração, propicia aos alunos, professores e funcionários a possibilidade freqüente do "repensar".

Por natureza, os administradores deveriam ser profissionais metanóicos[1]. Por quê? Porque lidam com situações internas e externas que fogem sempre a seus controles; lidam continuamente com a mudança; lidam continuamente com processos cognitivos entre seus pares.

Parece simples, mas, por exemplo, a introdução das medidas provisórias – editadas a partir de 1997, reeditadas anualmente durante todo o período do governo Fernando Henrique Cardoso e continuando com o governo Lula – sobre as mensalidades escolares -, vêm exigindo dos gestores das Instituições de Ensino Superior muita criatividade para manter o aluno em sala de aula, reduzir a

---

1 – Para Ferreira, *Novo Aurélio Século XX:* o dicionário da língua portuguesa, "metanóia" é uma transformação fundamental de pensamento ou de caráter. Trata-se, portanto, de quebra de paradigmas.

inadimplência e honrar seus compromissos com fornecedores, professores, funcionários e com o próprio governo por meio dos pagamentos de tributos.

Esta foi uma iniciativa governamental, embora questionável, que vem dando oportunidade às IES para se reformularem ou fecharem suas portas.

Normalmente, as IES que tinham seus gestores de mentalidade fechada, acostumados a punir academicamente seus inadimplentes, tiveram de se adaptar às novas mudanças, externas, que estavam fora de seu controle.

Desse modo, as IES que não mudaram sua mentalidade na forma de pensar e agir, passaram, e vêm passando, por sérias dificuldades, muitas das quais, sendo vendidas para instituições maiores.

Definitivamente, o papel do gestor educacional mudou. Ele não está mais à frente da escola para autorizar o corpo docente a aplicar punição acadêmica ao aluno por inadimplência e/ou fazer mandar cumprir as tarefas administrativas.

Cabe ao gestor trabalhar no sentido de desenvolver a conscientização dos deveres de todos, inclusive, dos alunos. É importante que todos saibam o significado de seus trabalhos. É necessário que ele saiba negociar com o aluno, dando a oportunidade, para que este se veja como futuro dirigente de uma organização e as graves conseqüências para a empresa quando há uso de intransigências entre as partes.

Na escola de Administração, o aluno, futuro gestor, precisa aprender a negociar, a planejar, controlar, etc. Parece simples, mas esta é uma das situações freqüentes em que é preciso o exercício da metanóia que traz como conseqüência o aprendizado baseado nas ações e o professor, sozinho, em sala de aula, não conseguirá resultados efetivos no aprendizado integral do aluno.

A Faculdade de Administração preocupada em formar um administrador com característica de um Líder Educador de sucesso no mercado de trabalho, cada vez mais competitivo, deverá ser caracterizada por ações que priorizem:

a) oferecer ambiente de liberdade, criatividade e respeito;
b) o líder educador deverá ter proximidade com alunos, professores e funcionários;
c) o contato com o aluno deverá ser durante toda sua carreira e não em períodos curtos e intensos;
d) ênfase no aprendizado contínuo;
e) ênfase no professor, como facilitador do processo ensino-aprendizagem;
f) uso de tecnologia que facilite a aprendizagem contínua.

Uma pesquisa da European Foundation of Management Development – EFMD (1995) com Faculdades de Administração e grandes empresas em 18 países da Europa revela: 65% previram que a demanda de formação gerencial expandir-se-á no futuro; 23% esperam que se mantenha estável e apenas 10% previram uma queda. O mais importante é observar que as empresas foram mais otimistas do que as próprias Faculdades de Administração.

Segundo um estudo, realizado pelo Conselho Federal de Administração, com as 500 maiores empresas no Brasil, no sentido de verificar quais as habilidades e competências necessárias ao Administrador, hoje as empresas esperam que as Faculdades de Administração enfatizem mais os programas

customizados ou ministrados dentro da empresa que gerem atitudes, habilidades e competências[2] tais como:

Quadro 1: Habilidades e Atitudes requeridas pelo Administrador

Habilidades ou Competência	Atitudes
Relacionamento Interpessoal	Comportamento Ético
Comunicação Eficaz	Comprometimento
Liderança	Atitude Empreendedora
Solucionar Conflitos	Transparência
Adaptação a mudanças	Determinação e persistência
Articulação	Aprendizado Contínuo
Visão do Todo	Profissionalismo
Criatividade e Inovação	Solidariedade
Multiculturalismo	Confiança

Fonte: Conselho Federal de Administração Pesquisa Nacional sobre o Perfil do Administrador, 2003/2004, p.26. Disponível. em http://www.cfa.org.br/arquivos/. Acesso em 25 de julho de 2006.

Portanto, a importância do modelo de gestão baseado em teorias de aprendizagem, compartilhado por todos do ambiente organizacional deve ser a chave para a interferência na formação das atitudes do administrador. As IES de Administração estarão se tornando eficientes na formação de profissionais preparados ética e profissionalmente para assumirem as necessidades de um mercado empresarial emergente.

---

[2] - Segundo o Dicionário Eletrônico Houaiss da língua portuguesa, 1.0.7. Entende-se por "Competência" soma de conhecimentos ou de habilidades; capacidade objetiva de um indivíduo para resolver problemas, realizar atos definidos e circunscritos.

Habilidade, é qualidade ou característica de quem é hábil. Etmologicamente, do latim -*habilìtas, átis* - 'aptidão, destreza, propensão. capacidade inata para (algo); inclinação, vocação, escolha ou decisão prévia; intenção, disposição, predisposição.

Competência, soma de conhecimentos ou de habilidades. Capacidade objetiva de um indivíduo para resolver problemas. Realizar atos definidos e circunscritos. Capacidade que um indivíduo possui de expressar um juízo de valor sobre algo a respeito de que é versado.

Atitude, comportamento ditado por disposição interior; maneira de agir em relação a pessoa, objeto, situação etc.; maneira, conduta. Posição assumida, orientação, modo ou norma de proceder. Propósito ou modo de se manifestar esse propósito.

No decorrer deste trabalho, trataremos do conceito de competência como sinônimo de habilidade, significando: *soma de conhecimentos ou de habilidades. Capacidade objetiva de um indivíduo para resolver problemas. Realizar atos definidos e circunscritos.* E atitude, como: *comportamento ditado por disposição interior; maneira de agir em relação a pessoa, objeto, situação etc.; maneira, conduta. Posição assumida, orientação, modo ou norma de proceder. Propósito ou modo de se manifestar esse propósito*.

1.3 METODOLOGIA

O presente estudo tem por objetivo pesquisar um modelo alternativo de gestão, baseado em uma concepção que ressalta as qualidades das pessoas, integrando-as ao modelo de gestão compartilhada, com vistas à melhoria do processo de ensino-aprendizagem do curso de Administração. Para atingir este objetivo, optamos por utilizar como metodologia, o estudo de caso de uma Instituição de Ensino Superior – IES – que se encontra descrita neste capítulo.

Na seqüência, descreveremos a escolha teórico-metodológica da pesquisa, o perfil da IES escolhida para a realização do estudo, a descrição do universo pesquisado e do material usado na coleta dos dados e, nos anexos, uma análise a priori dos instrumentos e, ainda é descrito o procedimento adotado para obtenção desses dados.

1.3.1 APRESENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DO ESTUDO

O presente estudo é classificado como etnográfico[3]-descritivo, bibliográfico com abordagem qualitativa e utiliza-se como estratégia de pesquisa do Estudo de Caso[4].

Segundo Rudio (2002), a pesquisa envolve um conjunto de atividades orientadas para obter um determinado conhecimento. Ela será organizada e sistematizada, valendo-se do método e da técnica de forma clara e objetiva, por estar relacionada à realidade empírica.

O entendimento do fenômeno estudado enquadra-se no que propõe Stake (1983), ao afirmar que a pesquisa qualitativa (naturalista interpretativa) tem propriedades básicas, como a seleção de casos especiais para observação e seqüência de testemunhos em determinados conteúdos.

A pesquisa qualitativa permite a determinação de padrões ou regularidades; seleciona fatos importantes, registra, classifica, triangula, valida e reinterpreta dados ou fenômenos, faz relatórios até observações de um produto que permite generalizações naturalistas.

Nesta pesquisa, o tipo de questão de interesse, “como” e “por que”, nos induz a utilizar o estudo de caso como estratégia que auxiliará encontrar as evidências que responderão a questão central desta pesquisa que trata das condições contextuais da vida real de uma IES e que são examinadas por meio

---

[3] - Esse tipo de pesquisa procura descrever o conjunto de entendimentos e de conhecimento específico compartilhado entre participantes que guia seu comportamento naquele contexto específico, enfocando a cultura do grupo pesquisado (Hornberger, 1994, p.688). Portanto, parece consensual que a etnografia descreve a cultura de um grupo de pessoas, interessada no ponto de vista dos sujeitos pesquisados.

[4] - Segundo Yin (2005, p.20), o Estudo de Caso é utilizado como estratégia de pesquisa para “contribuir com o conhecimento que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupos” respondendo perguntas particulares do tipo “como” e “por que”.

das observações diretas do cotidiano da organização, entrevistas, utilização de questionários e análise de documentos.

Desta forma, um estudo de caso,

> *...não precisa conter uma interpretação completa ou acurada de eventos reais; em vez disso, seu propósito é estabelecer uma estrutura de discussão e debate entre os estudantes. Os critérios para desenvolver bons casos para ensino – cuja variedade, em geral, é de caso único e não de casos múltiplos – são diferentes dos critérios para realizar pesquisa.* (YIN, 2005, p.20)

Utilizamos o estudo de caso único por tratar-se de um "*caso decisivo*[5]" em que será confrontada a teoria sobre organizações da aprendizagem desenvolvidas por Chris Argyris e Peter Senge na gestão de uma IES, e se esta teoria propicia alguma interferência na formação de atitudes e competências do aluno do curso de Administração da IES estudada.

O estudo classifica-se como *Estudo de Caso* porque se trata de uma pesquisa sobre um grupo específico – uma determinada IES – cuja finalidade é analisar aspectos particulares de sua gestão. Observamos, segundo Trivinos (1987) que no estudo de caso os resultados são válidos somente para o caso que se deseja analisar.

Este estudo consiste também em uma pesquisa empírico-analítica que possibilita maior aprofundamento da realidade da IES em questão e envolve um

---

[5] - Yin classifica "um fundamento lógico para um caso único quando ele representa o caso decisivo ao testar uma teoria bem-formulada. ... Para confirmar, contestar ou estender a teoria, deve existir um caso único que satisfaça todas as condições para testar a teoria. O caso único pode, então, ser utilizado para determinar se as proposições de uma teoria são corretas ou se algum outro conjunto alternativo de explanações possa ser mais relevante". (YIN, 2005, p.62)

trabalho de campo, tendo como parâmetros a solução de um determinado problema, além de utilizar a coleta de dados com técnicas adequadas e específicas ao objeto de estudo.

Além das observações acima, serão consideradas outras particularidades de pesquisa qualitativa que se encaixam nos propósitos da presente pesquisa.

No que tange especificamente à coleta de dados, o estudo apoiou-se em três caminhos:

a) o procedimento descritivo – por meio da aplicação de questionários e entrevista – para descobrir a natureza, características, relações e implicações dessa determinada forma de gestão (fenômeno) utilizada pela IES;

b) observação sistemática, por um período de um ano (2005), *in locum*, no sentido de observar as ações da IES por parte da Direção, Professores, colaboradores e alunos, além da adequação do espaço físico;

c) o procedimento bibliográfico, no qual foram analisados os documentos – PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional), Regimento Interno e outras normas e procedimentos adotados pela instituição e/ou Ministério da Educação.

Visando a isenção total da pesquisadora, foi contratada uma auxiliar de pesquisa que, participou do processo de elaboração dos questionários, e sob a orientação da pesquisadora, aplicou os questionários e efetuou as entrevistas.

Com relação à coleta e à análise dos dados, por suas próprias características intrínsecas da pesquisa, conduziu-se a utilização de uma abordagem metodológica eminentemente qualitativa de apresentação de resultados.

O entendimento do fenômeno estudado enquadrou-se no que propõe Stake (1983), ao afirmar que a pesquisa qualitativa (ou naturalista interpretativa)

tem propriedades básicas, como a seleção de casos especiais para observação e a observação de seqüências de testemunhos em determinados contextos.

A pesquisa qualitativa permite a determinação de padrões ou regularidades; permite ainda selecionar fatos importantes, registrar, classificar, triangular; validar e reinterpretar dados ou fenômenos; fazer relatórios até obtenção de um produto que permita generalizações naturalistas.

Além das observações feitas acima, consideraram-se outras particularidades da pesquisa qualitativa que se encaixaram nos propósitos deste estudo. Para Patton (1986, p.134), esse tipo de pesquisa permite que a pesquisadora assuma uma visão holística do fenômeno observado[6] e possa realizar uma abordagem indutiva[7], utilizando a investigação naturalista[8].

Após estas reflexões teóricas sobre as opções metodológicas do estudo, a próxima seção descreverá a instituição a ser pesquisada, traçando um perfil da mesma.

1.3.2 PERFIL DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR ESCOLHIDA

Trata-se de uma instituição pequena, com pouco mais de dez anos de funcionamento e oferece apenas o curso de Bacharelado em Administração.

---

[6] – A compreensão do significado de um determinado comportamento só é possível se este comportamento for visto de forma contextualizada e isto é oferecido quando de uso da 'visão holística' do mesmo.

[7] – Entenda-se por 'abordagem indutiva' aquela em que o pesquisador parte de observações, permitindo que as categorias de interesse surjam progressivamente ao longo do processo de coleta e, sobretudo, da análise dos dados.

[8] – A Investigação naturalista é aquela em que o pesquisador interfere o mínimo possível no contexto observado.

Conta com um total de 580 alunos matriculados, (a maioria deles cerca de 450 alunos) estuda no período noturno.

A partir de 2003, a IES assumiu o sistema de semestralidade e, desde o primeiro semestre de 2004, passou a oferecer o curso de Administração também no período matutino, contando atualmente com 70 alunos estudando nesse horário.

Além disso, a IES vem desenvolvendo, desde 2003, uma turma de graduação e outra de Pós-Graduação *(Lato-Senso)*, *"in company"*, resultado de um convênio firmado com o Instituto Nacional de Seguridade Social - INSS, (Superintendência de São Paulo), o que implica um acréscimo de 60 alunos na graduação e 50 no Pós-Graduação. A IES também desenvolve, desde 1998, alguns cursos de pós-graduação, voltados à área de Gestão.

A instituição localiza-se no centro da cidade de São Paulo; conta com 19 funcionários e sua mensalidade está entre as mais baixas da região, sobretudo, se for considerada a relação Custo X Benefício. Do ponto de vista do corpo docente, a IES conta com 26 professores, sendo 60% mestres; 25% doutores e 15% especialistas. No aspecto das avaliações nacionais, a IES obteve conceito "A" no último Exame Nacional de curso, promovido pelo MEC; suas notas anteriores vinham em uma clara ascensão, iniciando com "C", passando para "B" e atingindo o "A" em 2003. Convém ressaltar que a IES sempre recebeu conceitos que a colocava entre as melhores IES em Administração do País.

A IES foi escolhida para o Estudo de Caso desta pesquisa pelos seguintes critérios: 1) Por tratar-se de uma instituição, cujo projeto pedagógico assume explicitamente uma gestão diferenciada, inovadora, no sentido de uma proposta humanista, participativa, voltada para o desenvolvimento da cultura da

aprendizagem. 2) Por adotar explicitamente um modelo de gestão denominado de gestão da aprendizagem. 3) Por adotar uma gestão considerada compartilhada (docentes, discentes e colaboradores) em todos os aspectos da gestão organizacional. Por questões éticas, seu nome será preservado, embora tenha sido dada autorização expressa para a realização do estudo.

1.3.3 PROBLEMA DE PESQUISA

Qual a interferência do modelo de gestão sobre o Projeto Pedagógico de uma Instituição de Ensino Superior (IES) e qual o reflexo dessa interferência nas atitudes de formação do aluno e em sua atividade profissional?

1.3.4 DELIMITAÇÃO E UNIVERSO DA PESQUISA

Para responder ao problema proposto nesta pesquisa, será estudada uma Instituição de Ensino Superior (IES) do Município de São Paulo que oferece apenas o curso de Administração e que tem 11 anos de funcionamento (desde 1995).

Dentro da IES, a parte da população a ser pesquisada será:

- 26 professores (todos os que lecionam na IES).
- 22 colaboradores (todo o pessoal administrativo).
- Aproximadamente 160 alunos (em torno de 30% do alunado total atualmente matriculado na IES) assim distribuídos: 40 alunos do 2º semestre; 40 do 4º semestre, 40 do 6º semestre e 40 alunos do 8º

semestre.

- Aproximadamente 80 alunos egressos, do Curso de Administração, das turmas de 1998, primeira turma, a 2004.
- O Diretor acadêmico.
- O Coordenador do curso de Administração.

A escolha dos semestres (2º ao 8º), baseou-se na opção de entrevistar os alunos concluintes de cada ano, isto é, alunos que estarão concluindo o 1º ano, o 2º, o 3º e o 4º ano. Dessa forma, espera-se poder fazer o acompanhamento do desenvolvimento da percepção do aluno em relação à Instituição no que diz respeito tanto aos aspectos pedagógicos quanto gerenciais, e, ainda averiguar se para ele sua formação e atitudes são reflexos desses aspectos.

A IES, até o ano de 2004, outorgou o grau de bacharel em Administração a 280 alunos. Destes, aproximadamente 80 alunos (30%) serão sujeitos da pesquisa.

As respostas dos alunos egressos poderão indicar a evolução do amadurecimento da IES quanto ao modelo pedagógico e de gestão propostos, e seus reflexos na formação do aluno, agora já atuando no mercado de trabalho. Por esta razão, optou-se por escolher os alunos formados de todas as turmas formadas pela IES (período que compreende de 1998 a 2004).

O universo da pesquisa será uma Instituição de Ensino Superior (IES) do Município de São Paulo que oferece apenas o curso de Administração, com 10 anos de funcionamento (desde 1995). Dentro dessa IES, a parte da população a ser pesquisada encontra-se dividida em quatro grupos: (a) alunos, (b) professores, (c) Colaboradores (funcionários) e (d) gestores. Por sua vez, o grupo dos alunos foi subdividido em alunos que se encontram atualmente estudando –

ALUNOS ATUAIS – e alunos que já concluíram o curso – ***ALUNOS EGRESSOS***. Da mesma forma, o grupo dos gestores englobou o gestor pedagógico (coordenador) e o gestor administrativo (diretor).

Com relação ao número de sujeitos participantes do subgrupo ***ALUNOS ATUAIS***, o questionário foi aplicado em, pelo menos, 50,43% dos alunos de todas as turmas em funcionamento na IES. Isto significa que o questionário atingiu alunos do 1º ao 8º semestres, sendo duas turmas de 1º, 2º e 3º semestres. Assim, o universo de alunos atuais que respondeu ao questionário foi de 295 alunos.

Quanto ao subgrupo ***ALUNOS EGRESSOS***, a IES graduou, entre 1998 e 2004, 240 alunos. Destes, a Instituição acreditava manter atualizado o endereço de 132 egressos. O questionário foi enviado a esses egressos, mas só estavam corretos os endereços eletrônicos de apenas 85 e 78 foi o número de mensagens eletrônicas que não voltaram; 54 questionários foram recebidos de volta, totalmente preenchidos. Embora este número não seja significativo em termos da quantidade de participantes que compõe este grupo, ele, por outro lado, significa 40,91% do total de retorno obtido com o instrumento.

No que diz respeito ao grupo dos professores, todos os 26 responderam e devolveram o questionário devidamente preenchido. Observa-se que um deles ocupa também o cargo de coordenador, portanto, respondeu o questionário como docente e, também, o questionário específico do Coordenador do curso.

O grupo dos funcionários é constituído com o objetivo de atingir todos os setores existentes na IES, a saber: Secretaria, Biblioteca, Tecnologia da Informação (TI), Portaria, Limpeza, Segurança, Financeiro, Contabilidade e Recursos Humanos. Responderam o questionário 19 funcionários, sendo dois da secretaria, três da biblioteca, dois da T.I, dois da Portaria, quatro da Limpeza, dois

da Segurança, dois do Financeiro e dois dos Recursos Humanos.

Por fim, o coordenador do curso também participou da pesquisa, respondendo um questionário específico e participando de uma entrevista.

1.3.5 PROCEDIMENTOS

O estudo foi conduzido de modo a responder as questões de pesquisa propostas na apresentação da tese. Para tanto, serão utilizados três instrumentos de coleta de dados: (a) aplicação de questionário, aplicado ao grupo de alunos atuais, egressos, professores, colaboradores, diretor e coordenador; (b) entrevista feita apenas com os professores e os colaboradores e (c) análise do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

A análise dos resultados da pesquisa será feita pelo exame detalhado das respostas dos questionários e pelas informações coletadas das entrevistas.

No tratamento dos resultados obtidos, os dados serão desvelados a fim de que sejam significativos e válidos. Portanto, nesta fase, tendo à disposição os dados, compreendemos as respostas básicas dos referenciais e competências para o exame da IES, apontados por estudiosos da área.

1.4 DESCRIÇÃO DOS CAPÍTULOS DA TESE

O desenvolvimento deste trabalho tem a seguinte configuração: O capítulo I – APRESENTAÇÃO – contém a Introdução, justificativa, problema de pesquisa e sua delimitação, objetivo e a metodologia que apóiam a pesquisa.

Este capítulo procura mostrar, na introdução, a coerência entre a trajetória profissional da doutoranda e seu objeto de pesquisa.

A justificativa contextualiza o Ensino Superior de forma geral e a necessidade de mudança no modelo de gestão, apontando os suportes teóricos da Administração por meio dos autores que serão pesquisados.

Por fim, o capítulo I ainda explicita o problema de pesquisa, sua delimitação e os conceitos de atitude e competência utilizados para o curso de bacharelado em Administração e que serão utilizados no decorrer deste trabalho de pesquisa.

No capítulo II – O ENSINO SUPERIOR E AS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS QUE INTERFEREM NA FORMA DE GESTÃO DAS IES – é mostrada a configuração da política educacional brasileira nos seguintes períodos: 1) 1956 a 1964, considerado como o período em que a Educação voltava-se para o modelo Desenvolvimentista do País; 2) de 1964 a 1984, a Educação para a modernização conservadora; 3) o período de agonia entre o modelo conservador e a Nova República que compreendeu de 1985 a 1990 e por último, 4) o período Neoliberal de 1990 a 2000. Estes períodos, considerados históricos para a educação brasileira, são caracterizados por mudanças e/ou inovações ocorridas por meio de Leis federais, impulsionadas ou não por movimentos sociais. Será mostrada uma abordagem histórico - política do que o país viveu e como as relações políticas afetaram as políticas de gestão educacional nas Universidades públicas e privadas.

O capítulo tem importância para mostrar o quanto o sistema de gestão estava diretamente atrelado aos Regimentos, Resoluções e Normas que não

acompanhavam o dinamismo crescente do mercado de trabalho, tanto do lado da oferta de cursos inovadores como dos profissionais preparados para assumir a profissão.

O capítulo III – MODELOS DE GESTÃO COMO “PODER ORGANIZADOR” NAS IES DE ADMINISTRAÇÃO – apresentará a evolução histórica da Administração, apontando o progresso dos modelos de gestão por período, desde a Administração Científica, passando pelas Escolas Clássica e Burocrática até chegar às perspectivas estrutural, humana e integrativa da Administração.

No capítulo IV, UMA NOVA ABORDAGEM METODOLÓGICA GERENCIAL PARA IES, pretende-se discutir o paradoxo das IES de Administração que, por um lado, discutem os modelos modernos de gestão em suas diversas disciplinas e, por outro, não se apropriam das inovações proporcionadas por tais modelos de forma a torná-las ágeis, eficientes e, ao mesmo tempo, podendo servir de modelo para seus alunos, professores e empresas em geral. São abordados conceitos sobre organizações aprendentes na ótica de Chris Argyris e Peter Senge como parâmetro para o desenvolvimento de situações que auxiliem na taxa de sucesso dos alunos, aumentando sua competência e desenvolvendo atitudes que possam tornar as organizações locais eficientes e prazerosas.

O capítulo V – ANÁLISE DOS DADOS descreve metodologicamente os resultados qualitativos e quantitativos dos instrumentos da pesquisa (questionários, entrevistas semi-estruturadas e da análise dos documentos) e fornecerão os subsídios empíricos que servirão para a sustentação das idéias teóricas estudadas e propostas neste trabalho de pesquisa.

O capítulo VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS. Trata das conclusões encontradas na pesquisa além de ser um capítulo que deixa algumas reflexões e que, esperamos, possam contribuir para a continuidade de pesquisas relacionadas ao tema.

CAPÍTULO II

O ENSINO SUPERIOR E AS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS QUE INTERFERIRAM NO MODELO DE GESTÃO DAS IES

CAPÍTULO II

O ENSINO SUPERIOR E AS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS QUE INTERFERIRAM NO MODELO DE GESTÃO DAS IES

"Sobre a cabeça os aviões.
Sobre os meus pés os caminhões.
Aponta contra os chapadões, meu nariz...
Eu organizo o movimento. Eu oriento o Carnaval.
Eu inauguro um movimento no Planalto Central do país".
(Tropicália – Caetano Veloso)

INTRODUÇÃO

Se optássemos pelo foco histórico, nosso estudo poderia se iniciar pelo ano de 1946. Entretanto, para efeito dos objetivos desta pesquisa, optamos por dividir o capítulo em quatro momentos, iniciando o estudo a partir de 1956, abrangendo 47 anos, já que o instrumento de acompanhamento da educação era ainda o herdado do Estado Novo (1937 – 1945) Leis Orgânicas do Ensino importantes a todo o Ensino Superior.

Assim, o objetivo desta pesquisa foi mostrar a trajetória das políticas públicas voltadas para o Ensino Superior brasileiro e como interferiram, se é que o fizeram, na gestão das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas. Procurou-se verificar como os momentos políticos influíram nas políticas educacionais de modo que trouxessem aspectos positivos para a gestão universitária.

O capítulo está constituído em quatro momentos: O primeiro, aborda os anos de 1956 a 1964 “O Intervalo desenvolvimentista” considerado como o período em que o País buscava cumprir as metas desenvolvimentistas iniciadas em 1946 com a nova Constituição considerada bastante avançada para a época.

O segundo, de 1964 a 1984 - A Educação para a modernização conservadora – mostra um momento considerado crítico na educação brasileira em função da repressão às liberdades intelectuais e culturais que abortavam qualquer manifestação que contribuísse para uma educação emancipatória.

O terceiro, o período de agonia entre o modelo conservador e a Nova República que compreendeu os anos de 1985 a 1990. Nesse período, a sociedade experimenta a transição entre ditadura e democracia, animada pela reestruturação da economia brasileira, apontando inovações como, por exemplo, a redução da jornada de trabalho de 48 horas semanais para 44 horas a fim de reduzir o desemprego; alterações nas políticas de importações com a abertura comercial, promovendo a inserção da economia brasileira na economia mundial e, dentre outras, a reforma na gestão do Estado defendida por Bresser Pereira em seus trabalhos de pesquisa, conforme descreve:

> *... A idéia central é tornar o gestor público mais autônomo e mais responsabilizado; é dar a ele maior liberdade para tomar decisões visando atingir os objetivos estabelecidos e depois cobrar dele os resultados. Nessa direção, além do contrato de gestão, têm sido largamente utilizadas ferramentas voltadas à mensuração e comparação de resultados, à competição administrada por excelência, ao planejamento e à gestão estratégica de organizações públicas, à transparência e accountability.* (BRESSER, 1998, p. 156)

Verificaremos, então, como os avanços do novo modelo da gestão pública afetaram a gestão do Ensino Superior brasileiro.

Por último, estudaremos o quarto período, compreendendo de 1995 a

2002, considerado como o período Neoliberal com a esperança de por fim ao período da chamada “década perdida” (1980 - 1990).

Entre 1995 a 2002 houve um crescimento nas autorizações de IES privadas; rumores de privatização das Universidades públicas, crescente desvalorização salarial dos professores e, conseqüentemente, um desmonte da gestão das IES públicas.

Assim, optamos por contextualizar, de forma geral, o período pré-desenvolvimentista no sentido de rememorar quais foram os movimentos sociais, culturais, econômicos e políticos do País.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO

De modo geral, o resultado da educação de um País está fortemente vinculado às relações sociais desenvolvidas entre o poder político estabelecido e a sociedade organizada (Sindicatos, Conselhos, Organizações Não-Governamentais e Partidos Políticos). Esta composição de forças pode ser antagônica ou aglutinadora de idéias, faz com que seu resultado produza efeito, tanto no sentido de desenvolvimento como de subdesenvolvimento social, econômico e político-educacional de um povo e, conseqüentemente, de um país.

No entanto, o processo costuma sofrer alterações no decorrer da história de qualquer civilização. Aqui será considerado o termo “alterações”, como

distorções interpretativas de políticas públicas; é o que se conhece como ideologia.

Conforme Ferreira (1999), ideologia é a ciência de formação das idéias. É um conjunto articulado de idéias, valores, opiniões, crenças, etc., que expressa e reforça as relações que conferem unidade a determinado grupo social (classe, partido político, seita religiosa, etc.) seja qual for o grau de consciência que disso tenham seus portadores.

Como bem define Chauí, a ideologia serve para acolher, selecionar e controlar e por em prática as informações.

> *...a ideologia não é sinônimo de subjetividade oposta à objetividade, que não é pré-conceito nem pré-noção, mas que é um "fato" social justamente porque é produzida pelas relações sociais, possui razões muito determinadas para surgir e se conservar, não sendo um amontoado de idéias falsas que prejudicam a ciência, mas uma certa maneira da produção das idéias pela sociedade, ou melhor, por formas históricas determinadas das relações sociais*. (CHAUÍ, 1997, p. 31)

A citação acima ratifica toda a conjuntura político-social que o Brasil viveu, no período entre 1964 – 1985, em que adotou uma "ideologia" considerada dura e conservadora de direita.

A Ideologia não é uma relação única, estática que se perpetua na história; ela caminha, par e passo, com a evolução da humanidade. Da mesma forma, a humanidade, na busca de aperfeiçoamento de idéias que tragam bem-estar, felicidade e comodidade constrói, desenvolve, aprofunda e/ou reestrutura ideologias que são adotadas por certo tempo em um determinado espaço. Ou seja, todo conjunto de conhecimento – ideologia – tem compromisso com interesses sociais, determinados sempre pelo nível econômico ou modelo de

produção. Normalmente, quem gera esse conjunto de conhecimento é a classe dominante, cujo acesso à informação é amplamente facilitado, via educação.

Como a educação atua nas dimensões individuais e coletivas, a ideologia é um fator importante na mediação entre a (trans) formação das classes sociais e das Instituições. Portanto, as Instituições Educacionais são verdadeiros instrumentos ideológicos a serviço do Estado ou em contraponto ao Estado.

Esta idéia respalda-se em Gadotti que enfatiza:

> *... Isso nos mostra o quanto a educação, como sistema, é um sistema dependente do sistema econômico; ele é um subsistema que, dentro de uma sociedade de classe, exerce um papel ideológico, o de ocultar o projeto social e econômico da classe dominante, além de reproduzir a divisão dessa sociedade em classes. (GADOTTI, 1984, p.57)*

Dentro dessa perspectiva, a educação assume a função de ser uma poderosa ferramenta de manipulação da classe dominante.

Nessa direção, a escolha de pesquisa pelos últimos 47 anos pauta-se nas modificações vividas pelo país. Nesta periodização, procuraremos refletir se o modelo de Educação Superior atendeu ao projeto de País que se pretendia construir e como se dava a gestão no Ensino Superior.

O intento deste capítulo é responder a questão acima com base na apresentação e discussão dos dados contidos em três tipos de tabelas: (1) as que se referem aos dados gerais da educação brasileira, (2) as que oferecem informações sobre os números de matrícula do Ensino Superior e (3) as que oferecem informações sobre os números de matrículas nas IES tanto públicas como as particulares.

Ao todo, são cinco Tabelas do tipo 1, cinco do tipo 2 e quatro do tipo 3. As Tabelas 1A, 1B, 1C, 1D e 1E mostrarão os dados gerais da educação referentes

aos anos 1956, 1960, 1980, 1991 e 2000 respectivamente. Já as tabelas 2A, 2B, 2C, 2D e 2E trarão informações específicas sobre os cursos do Ensino Superior, no que concerne aos censos dos anos 1956, 1960, 1980, 1991 e 2000 respectivamente. Por fim as Tabelas 3AB, 3BC, 3CD e 3DE apresentarão dados comparativos a respeito do número de matrículas em Instituições Superiores de Ensino, tanto públicas como privadas, no que se refere ao início e término de cada um dos períodos acima.

As tabelas serão apresentadas e discutidas, conforme as seções a que se referem. As Tabelas 1A, 1B, 2A, 2B e 3AB – referentes aos anos de 1956 – 1960 serão tratadas na seção referente à era do **INTERVALO DEMOCRÁTICO** e as Tabelas 1C, 2C e 3BC serão tratadas na próxima seção, já que se referem a dados pertencentes ao período militar (1964-1984).

As Tabelas 1D, 2D e 3CD mostrarão os dados educacionais do censo de 1991, quando o País já tinha passado pelo movimento “diretas já” e voltado ao direito de eleger seu presidente por meio do voto.

As últimas Tabelas 1E, 2E e 3DE trazem dados do ano 2000, porta de entrada do século XXI e metade do segundo governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), eleito e reeleito pelo voto popular e também apontado como grande transformador da educação superior brasileira.

A seguir, cada um desses quatro momentos será apresentado e analisado, sendo considerados os dados oficiais oferecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

2. CONFIGURAÇÃO POLÍTICO-EDUCACIONAL BRASILEIRA DE 1956 –1964: O INTERVALO DEMOCRÁTICO

A segunda metade da década de 1950, entre 1956 e 1960, é dominada pelo otimismo de Juscelino Kubitschek anunciando o modelo nacional-desenvolvimentista e a implantação do Plano de Metas **“cinqüenta anos em cinco”** caracterizados pelo desenvolvimento do capitalismo industrial.

As montadoras de automóveis européias (Simca – França, Alfa Romeo – Itália e Volkswagem e DKW – Alemanha), americanas (Ford, GM e Willys-Overland) chegam com a promessa de trazer para o Brasil o desenvolvimento e a saída da posição de país subdesenvolvido para desenvolvido ou em vias de desenvolvimento.

O homem do campo passa a preferir as grandes cidades e, até mesmo, Brasília, em construção, vislumbrando a perspectiva de enriquecimento rápido. A onda desenvolvimentista trouxe movimentos culturais urbanos, como a Bossa Nova e o Cinema Novo.

De todas as transformações sociais desencadeadas em conseqüência da industrialização, destaca-se a alteração da estrutura de poder da administração pública, considerada ineficaz e corrupta, dando lugar a uma política administrativa com foco na eficiência, que se preocupa com a formação técnico-administrativo-burocrática de seus funcionários, indispensáveis à execução das atividades que o Estado propunha-se, selando sua hegemonia por meio do poder executivo.

No contexto do rápido crescimento industrial, calcado na produção de bens de consumo duráveis, tornavam-se até previsíveis as conseqüências trazidas no campo educacional brasileiro.

Em outras palavras, esse momento de crescimento acelerado gerou uma óbvia discrepância entre as formações profissionais oferecidas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) e a demanda de mão-de-obra exigida frente à nova ordem econômico-social.

Em suma, as políticas sociais voltadas à educação e saúde desse período não obtiveram do governo federal o acompanhamento na mesma progressão de importância do desenvolvimento industrial.

Qual era, então, a política educacional para o Ensino Superior na década de 1950 que o Estado oferecia com vistas a atender a essa onda desenvolvimentista?

No período, o País voltava ao estado de direito, governos eleitos pelo voto direto e a sociedade alimentando o sonho de progresso econômico embalado no *"slogan"* do desenvolvimentismo. Na época, já era pensamento conclusivo do Estado que a educação era um problema governamental e a solução para aumento da produtividade e, conseqüentemente, o desenvolvimento econômico só se daria com acentuado incremento na educação pública e ao Ensino Superior era necessário uma formação tecnicista.

Apesar do empenho do Estado para oferecer a formação de cursos técnicos que atendessem a demanda desenvolvimentista, o Brasil não discutia ainda a possibilidade de uma Lei de Diretrizes da Educação.

O instrumento que acompanharia o desenvolvimento da educação era ainda o herdado do Estado Novo[1], as Leis Orgânicas do Ensino, criadas pelo

---

1 - Denominação dada ao segundo mandato do governo Getúlio Vargas, que compreendeu de 1937- 1945.

Ministro da Educação Gustavo Capanema não permitiam adaptações em quaisquer aspectos das organizações escolares e de suas práticas pedagógicas.

> *Dentro do espírito do Estado Novo, o Ministério Capanema tratou de centralizar, tanto quando possível, a educação nacional. Esta centralização foi, sobretudo, normativa. O Estado se sentia na necessidade de fixar, em lei, todos os detalhes da atividade educacional, dos conteúdos dos currículos aos horários de aula, passando pelas taxas cobradas aos alunos. O ideal, uma vez expresso, era repetir no Brasil o orgulho que diziam ter sido de Napoleão, ou seja, o de poder, em seu gabinete, saber a cada momento o que estava ensinando cada professor em qualquer parte do território nacional. A idéia de que as universidades, pelo menos, pudessem ter autonomia, era aceita em princípio desde a legislação promulgada em 1931 por Francisco Campos, mas desde então também cerceada pela noção, hoje tão conhecida, de que elas "ainda não estavam preparadas" para isto. O conteúdo do ensino deveria ser fixado por lei e sua manifestação concreta fixada em instituções-modelo - o Colégio Pedro II e a Universidade do Brasil - que todos deveriam copiar. As instituições de ensino não poderiam crescer aos poucos e ir definindo seus objetivos ao longo do tempo. Mais inaceitável ainda seria a idéia de que elas pudessem evoluir segundo formatos, modelos e conteúdos distintos, Não havia lugar para incrementalismo e muito menos para pluralismo. Os corolários inevitáveis da centralização.* (SCHWARTZMAN, 1985, p.72)

As Leis Orgânicas do Ensino não se adaptavam mais ao novo tempo que já exigia do Estado agilidade em suas ações. Pretendia-se fazer uma gestão moderna do ensino, utilizando instrumento antigo. A situação da formação no País era precária e exigia do Estado fortes investimentos.

Para melhor entender o funcionamento do sistema educacional brasileiro da época, é importante visualizar a fotografia estatística sobre a população total do País, sua distribuição por nível de escolaridade e a População não-analfabeta, sem ensino primário completo. Estes dados permitirão estabelecer relações, em termos percentuais, entre o contingente total do País e o efetivamente preparado para acompanhar o desenvolvimento da época.

Os dados da Tabela 1A, mostram esse panorama.

Tabela 1A: População Total do Brasil em **1956**, sua relação com o nível de instrução dos habitantes **de dez anos e mais**.

População total	**População analfabeta**	**População não analfabeta, sem ensino primário completo**	**População com ensino elementar/ primário completo**	**População com ensino 1º. Grau/ ginasial completo**	**População com ensino 2º. Grau / colegial completo**	**População com nível superior completo**
51.944.39	18.882.48	26.527.998	5.388.695	558.976	428.172	158.070
100 %	36,35%	51,07%	10,37%	1,08%	0,83%	0,30%

Fonte: Censo demográfico. Rio de Janeiro: IBGE, 1956, v.1, p.25.
(1) População Economicamente Ativa.

Nos dados da Tabela 1A, observamos que o número de pessoas preparadas para promover o desenvolvimento econômico e social do País era muito pequeno. A população com nível de formação superior, capacitada para atender as necessidades de um País em franco desenvolvimento, era insignificante, muito aquém de 1% da população total (precisamente 0,30%).

Com essa contingência populacional tão pequena no nível superior, tornava-se praticamente impossível a produção de pesquisas que subsidiassem o desenvolvimento.

Igualmente, com menos de 1%, (0,82%) da população com nível de 2º Grau/colegial completo, era impraticável ter operários especializados, ou ainda, com formação suficiente para obter êxito em eventuais cursos técnicos promovidos pelas empresas, sobretudo as multinacionais que traziam de seus países de origem a cultura de treinamento de seus funcionários.

Na verdade, o grande contingente de trabalhadores disponíveis no Brasil (97,78%) compunha-se de analfabetos (36,35%), daqueles que se diziam não analfabetos, mas que não tinham sequer completado o curso primário (51,07%) e dos que tinham o ensino elementar completo (10,36%), em clara evidência de

despreparo do brasileiro para acompanhar o desenvolvimento científico-tecnológico necessário para a expansão industrial.

Embora fosse irrisório o percentual da população que, em meados dos anos 50 (1956 exatamente), tinha o nível superior, como se fala de mais de 158.070 mil pessoas, é pertinente investigar quantos e quais cursos eram oferecidos, por quem eram mantidos (mantenedores públicos ou particulares), já que o presente estudo centra-se nesse nível de escolaridade e na forma como eram administradas essas IES.

Acreditamos que estas informações, em combinação com os números gerais da educação brasileira para os três níveis de ensino (Tabela 1A), darão uma ampla visão de quais profissionais especialistas eram contabilizados na época do início da modernização do País, bem como permitirão estabelecer uma relação entre investimento público e privado na formação do profissional especialista nos anos que precederam o início da modernização. Dessa forma, respondendo o questionamento feito no início: Qual era, então, a política educacional para o Ensino Superior que atendia a onda desenvolvimentista?

A seguir, a Tabela 2A oferece os dados referentes às modalidades de cursos superiores existentes no Brasil, bem como sua distribuição por quantidade e tipo de instituição (pública e/ou privada), segundo dados oficiais do IBGE, retirados do anuário estatístico do Brasil.

Tabela 2A: Número total de cursos superiores, por modalidade, distribuídos por mantenedores, no Brasil de 1956.

Modalidades de cursos	Nº de cursos em Instituições públicas	Nº de cursos em Instituições particulares	Total de cursos
Administração Pública e Privada	**2**	**2**	**4**
Agronomia	11	1	12
Artes Liberais (Artes Dramáticas – 2 habilitações – Belas Artes – 5 habilitações, Musica – 2 habilitações – e coreografia).	57	94	151
Biblioteconomia	4	2	6
Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais	26	37	63
Diplomacia	1	-	1
Direito	20	23	43
Economia Doméstica	1	2	3
Educação Física	13	3	16
Enfermagem (geral e obstetrícia)	13	17	30
Engenharia (elétrica, mecânica, eletricista, eletrônico, geógrafo, civil, mecânica-eletricista, química, de aeronaves, industrial, de aerovias, arquitetos, de minas, urbanistas, metalúrgica)	36	15	51
Estatística	1	1	2
Farmácia	16	7	23
Filosofia, Ciências e Letras (envolvia 12 habilitações de bacharel e 13 habilitações em formação de professor secundário)	141	263	404
Jornalismo	3	4	7
Medicina	14	11	25
Museologia	1	-	1
Odontologia	17	11	28
Polícia (habilitação em formação de comissário, criminologia e criminalista)	4	-	4
Química Industrial	4	1	5
Saúde Pública	9	-	9
Serviço Social	3	17	20
Veterinária	8	-	8
Total de cursos oferecidos	**415** **44,21%**	**511** **55.79%**	**916** **100%**

Fonte: Serviço de Estatística da Educação e Cultura. Tabela extraída dos anuários estatísticos do Brasil, 1956 e 1957. Rio de Janeiro: IBGE, vols. 17 e 18.

A primeira informação extraída da Tabela 2A parece surpreendente. Assim, em meados da década de 1950, o setor privado já respondia por 55,79% do Ensino Superior. Em outras palavras, os empresários da Educação estavam assumindo maior responsabilidade na formação de profissionais especialistas do que o Estado.

Na verdade, embora a iniciativa privada estivesse ampliando o atendimento às demandas do Ensino Superior, o Estado, pela criação de fundos destinados à educação como, por exemplo, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da

Educação – FNDE[2] – transferia recursos para mantenedoras que possuíam forma jurídica de "direito privado sem fins lucrativos", além do benefício da renúncia fiscal.

Outra informação importante extraída da Tabela 2A é que 60,58% do total de cursos oferecidos estavam restritos a "Filosofia, Ciências e Letras" (representando 44,10%) e "Artes Liberais" [3] (16,48%).

O curso de Filosofia, Ciências e Letras formava bacharéis nas ditas ciências "duras" e com diversas habilitações em Letras ou, professores para o antigo ensino secundário, hoje, ensino Médio.

Conforme os dados da Tabela 1A, no Brasil de 1955, havia mais de 18 milhões de analfabetos e mais de 5 milhões apenas com o curso primário, hoje, fundamental. Necessário se fazia formar um grande contingente de professores para elevar o nível educacional dessa imensa parcela da população.

Quanto ao curso de Artes Liberais, os dados oferecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indicam que a maioria dos alunos desse curso, em suas diversas habilitações, era mulher.

---

2 - O FNDE foi criado pela Lei Nº 5.537, de 21 de novembro de 1968 e Decreto-Lei 872, de 15 de setembro de 1969, como autarquia federal vinculado à Secretaria Geral do Ministério da Educação. Com a finalidade de captar recursos financeiros para o financiamento de projetos educacionais e culturais, projetos de pesquisa e planejamento, material escolar, livro didático, construção e reformas de escolas, equipamentos didáticos, biblioteca etc. De acordo com o Art. 4º da referida Lei, suas receitas são provenientes de: a) recursos orçamentários que lhe forem consignados; b) recursos provenientes de incentivos fiscais; c) vinte por cento (20%) do Fundo Especial da Loteria Federal; d) trinta por cento (30%) da receita líquida da Loteria Esportiva Federal; e) recursos provenientes do salário-educação e outros de menor importância.

3 – Segundo a Enciclopédia Livre Wikipédia "Artes Liberais" significa: Conjunto das disciplinas.científicas e literárias que formam o conteúdo da Faculdade das artes da Universidade Medieval.
Na Idade Média, as chamadas Artes Liberais compunham o curso completo dos estudos dados nas Universidade, conduzindo ao domínio do "trivium" (Gramática, retórica e dialética ou lógica) ou do "quadrivium" (Aritmética, música, geometria e astronomia).
Nos tempos atuais são adotados, para efeito didático, três tipos de abordagem artística: a) filosofia; b) prática da arte e c) história da arte.

Assim, na década de 50, fazer um curso superior era privilégio de poucos, e a participação feminina nesse período, no mercado de trabalho ainda era pequeno. A hipótese deste estudo é que o curso “Artes Liberais” era freqüentado basicamente por mulheres da classe média ou classes mais abastardas que desejavam continuar seus estudos, mas não seria “de bom-tom” freqüentar cursos voltados ao mercado de trabalho.

Estas duas modalidades de cursos – Artes Liberais e Filosofia – recebiam um investimento acentuadamente maior do setor privado, e os cursos de formação técnico-científico, como as Engenharias, estavam mais a cargo do setor público.

Diante de tal quadro, o caminho adotado para suprir as necessidades foi o da importação de cientistas, pesquisadores e técnicos qualificados, vindos dos Estados Unidos da América, de vários países da Europa e, até mesmo, da América Latina.

Qualquer processo de reestruturação produtiva necessita de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento de base tecnológica e, conseqüentemente, à formação de um contingente humano que responda por esse seguimento.

A década de 50 sofreu as transformações estruturais na economia brasileira, tendo alterado a importância econômica da agricultura em detrimento das atividades industriais, apontando já uma inclinação de crescimento no setor de serviços exigindo maior investimento no setor educacional.

Para uma avaliação do investimento nesse setor pelo governo de Juscelino, será preciso olhar os números educacionais oferecidos pelo censo de 1960, que se encontram nos dados da Tabela 1B.

Tabela 1B: População Total do Brasil em **1960**, sua relação com o nível de instrução dos habitantes **de dez anos e mais.**

População Total	**População analfabeta**	**População não analfabeta, sem ensino primário completo**	**População com ensino elementar/ primário completo**	**População com ensino 1º. Grau/ ginasial completo**	**População com ensino 2º. Grau/ colegial completo**	**População com nível superior completo**
70.191.370	19.378.801	38.403.529	10.073.548	1.322.012	725.526	287.954
100 %	27,61 %	54,71%	14,35 %	1,9 %	1,03 %	0,41 %

Fonte: Censo demográfico. Rio de Janeiro: IBGE, 1960, v.1 p.2, 16, 22 e 32.

O crescimento percentual da população com nível superior completo, em pouco mais de 35%, foi irrisório, pois não atingia ainda nem 0,5% da população brasileira. Assim, o quadro de profissionais que poderia desenvolver tecnologia, produzir ciência, ou mesmo, assumir posição de liderança era praticamente nulo.

Quanto à mão-de-obra qualificada (0,41%), os cinco anos do governo Kubitschek resultaram em ampliação ainda menor, na casa de 25%, o que significa ter agora 1,03% de cidadãos com o Ensino Médio concluído. Estes dados podem ser interpretados como ineficiência desse governo quanto à política educacional do Ensino Superior, embora tenha havido uma queda significativa no analfabetismo brasileiro (de 36,35% em 1956 para 27,61% em 1960).

Os dados encontrados por João Goulart (Jango) em setembro de 1961, quando assumiu a presidência do Brasil após a renúncia do Presidente Jânio Quadros, ofereciam a nítida dimensão dos problemas educacionais que o governo de Jango iria enfrentar: o analfabetismo (27,62%) e o semi-analfabetismo (54,71%) apresentavam-se como os grupos que abrigavam a esmagadora maioria do povo brasileiro; o de ingresso ao Ensino Superior era problemático e o pequeno avanço quantitativo da escola pública constituía-se em um problema para o governo.

Entretanto, qualquer que fosse a estratégia de formulação e gerenciamento das políticas econômicas e educacionais do governo Goulart, a complexa conjuntura política na qual o País vivia no início dos anos de 1960 não favorecia as novas implantações.

Os militares consideravam sua posse como perigosa, já que Jango era visto como homem politicamente de esquerda. O parlamentarismo foi a forma adotada para a posse de Jango e, dessa forma, o impasse estaria resolvido.

O cenário econômico que herdara do governo Jânio Quadros não era dos melhores. A inflação e o déficit público ajudavam a não continuidade da política expansionista. As críticas da oposição eram cada vez mais fervorosas e as concessões feitas pelo Primeiro Ministro – Tancredo Neves – comprometiam ainda mais o parlamentarismo e, conseqüentemente, o estilo de gestão de Goulart de tal forma que a mudança ministerial era uma constante.

No Ministério da Educação, por exemplo, no período de um ano houve três ministros (Teotônio Monteiro de Barros, de 24/01/63 a 18/06/63 – Paulo de Tarso Santos, de 18/06/63 a 21/10/63 e Júlio Furquim Sambaqui de 21/10/63 a 31/03/64) ou seja, um ministro a cada cinco meses.

Não havia como desenvolver um projeto educacional com o comprometimento social exigido à época. Mesmo assim, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em dezembro de 1961.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei Nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, reforça a emenda Carlos Lacerda que privilegia o ensino para todos, independente de escola pública ou particular. Para tanto, cabia ao governo subvencionar e financiar as escolas públicas e particulares.

Mais uma vez aparece a importância dos Fundos, subvencionando a compra, construção e/ou reformas de prédios, equipamentos e instalações de iniciativas privadas para suprir as pressões de demanda dos diversos níveis de escolaridade.

Da LDB/1961, o que mais interessa à pesquisa é o Artigo 6º do Título IV – Da Administração do Ensino, citado abaixo. Dele, podemos tomar como ponto de partida a análise da evolução da gestão universitária brasileira.

> *Art. 6º. O Ministério da Educação e do Desporto exerce as atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem.* (Redação dada ao caput e § pela Lei nº 9.131, de 24/11/95). (BRASIL, 1961)

Em primeiro lugar, percebemos a forma ditatorial que o Estado trata o desenvolvimento das políticas educacionais, demonstrando a impossibilidade de representatividade das organizações civis na formulação das políticas públicas educacionais, causando o engessamento das instituições públicas e particulares quanto aos aspectos pedagógicos e gerenciais.

No aspecto pedagógico, podemos lembrar das tradicionais “grades curriculares”. Qualquer educador sabe que a educação é um ato intencional e sua intenção é demonstrada por meio do currículo que se apresenta.

> *Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses a forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. (*SACRISTÁN, 2000, p.17*).*

Os currículos de cada curso eram determinados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em desacordo com as dinâmicas do mercado e as vocações regionais e institucionais.

O sistema de gerenciamento das universidades e faculdades, emanado pelo Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação (MEC/CNE) por meio de Regimentos, era cartorial, padronizado para todas as IES, independente de sua constituição jurídica, confessional ou laica, seu foco e sua vocação. A rigidez era tamanha que as IES não podiam sequer inovar em, por exemplo, a forma de avaliação de seus alunos.

O Regimento de uma IES ainda hoje possui muitos resquícios, considerados nos manuais de procedimentos de uma organização da era industrial, concebidos como instrumentos eficazes na Administração entre os anos de 1888 e 1918, o auge da Administração Científica:

> *A unidade básica da administração científica era a **função** e a construção de uma estrutura formal requerida, **estabelecendo primeiro os objetivos** e a seguir **dividindo o trabalho em unidades menores** (tarefas simples), que seriam colocadas como um sistema coordenado (isto constituiria a racionalização do trabalho dos operários).* (SILVA, 2001, p.117)

Para a Administração Científica, quando uma empresa possuía uma estrutura com rígidas regras de divisão do trabalho, impessoalidade e centralização das decisões, os problemas eram minimizados, pois o ser humano era previsível com comportamentos sem muitas variações.

Portanto, quando havia problemas, estes eram corrigidos nas estruturas organizacionais, ou mesmo, pelos incentivos financeiros, vigilância e treinamento. Estas ações garantiam os possíveis desvios advindos das regras e normas escritas nos manuais.

A gestão das IES seguia o mesmo modelo, tendo como instrumento o Regimento, que era o manual de procedimentos para a produção em série de diplomados preparados para reproduzir conhecimento. Professores e pessoal

técnico-administrativo (empregados) desempenhavam papéis semelhantes aos empregados da Administração Científica, sendo dirigidos, na maioria das vezes, nas IES privadas, por mantenedores com pouca ou nenhuma instrução, mas que sabiam ordenar o que continha o Regimento.

O Regimento de qualquer IES precisava ser, (até hoje, o funcionamento é igual), aprovado pelo Ministério de Educação (MEC) trazendo a estrutura organizacional que uma IES deve possuir, seja ela pública ou privada. Dessa forma, a estrutura determinada pelo MEC é, assim, organizada:

DOS ÓRGÃOS

Artigo ... - A Administração da IES é exercida pelos seguintes órgãos:

I - Congregação;
II - Conselho Departamental;
III - Diretoria;
IV - Departamentos;

DOS ÓRGÃOS COLEGIADOS
Seção I

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Artigo ... - À Congregação, ao Conselho Departamental e aos Departamentos aplicam-se as seguintes normas:

I - O Colegiado funciona com a presença da maioria absoluta de seus membros e decide por maioria de votos dos presentes, salvo nos casos omissos deste Regimento, quando será exigido "quorum" especial.
II - O Presidente do Colegiado participa da votação e, no caso de empate, terá o voto de qualidade.
III- Nenhum membro do Colegiado pode participar de seção em que se aprecie matéria de seu interesse particular.
IV - As reuniões que não se realizarem em datas pré-fixadas no calendário anual, aprovado pelo Colegiado, serão convocadas com antecedência mínima de 48 (quarenta e oito) horas, salvo em caso de urgência, devendo sempre constar da convocação a pauta dos assuntos.
V - Das Reuniões são lavradas atas, lidas e assinadas por todos os membros presentes.

DA CONGREGAÇÃO

Artigo - A Congregação, órgão superior deliberativo em matéria administrativa, didático-científica e disciplinar, é constituída:

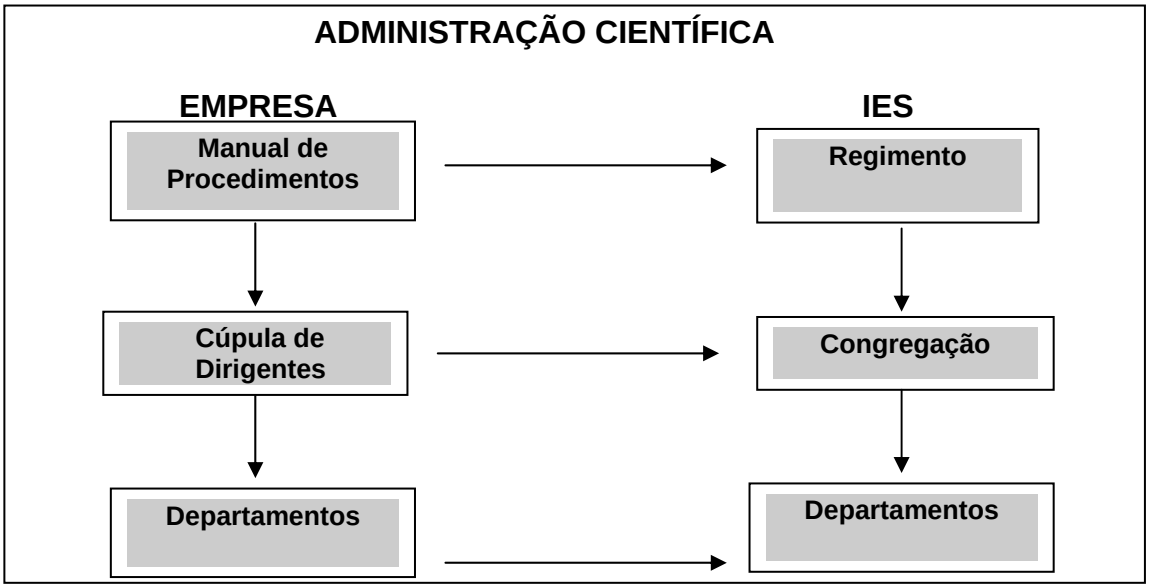
I - Pelo Diretor da Faculdade, seu Presidente;
II - Pelo Diretor Presidente da Mantenedora;
III - Pelos Professores em exercício;
IV - Por um representante do corpo discente;
V - Por um representante da Comunidade.

Parágrafo 1° - O representante dos alunos, será escolhido pelos seus colegas, para o mandato de l (um) ano.

Parágrafo 2° - O representante da comunidade será escolhido pela Congregação, entre os nomes apresentados pelas próprias classes representativas, incluindo as classes produtoras, para mandato de 2 (dois) anos.

A seguir, o Quadro 1 retrata a comparação do efeito de gestões diferentes com instrumentos iguais, estabelece um paralelo entre a concepção de um instrumento gerencial de uma empresa e a gestão das IES impostas pelo MEC.

Quadro 2 – Comparação entre o instrumento gerencial da empresa na era da Administração Científica e as IES.



Fonte: desenvolvido pela autora desta tese.

Pelos dados do Quadro 1, observamos o paralelo da concepção de um instrumento gerencial das empresas, embasado no modelo da Administração

Científica[4] que concebe seus manuais de procedimentos como instrumentos únicos do modelo de gestão, inserindo as pessoas (empregados) apenas como “instrumentos” complementares à produção, como se fossem máquinas e o uso do mesmo instrumento de gestão para a gestão das IES impostos pelo MEC, ou seja, ferramentas iguais para produtos e serviços diferentes.

Assim, as IES são empresas que têm como atividade-fim a educação e esta, por sua vez, só acontece quando

educação e sua forma organizacional no desenvolvimento do País e com o crescente avanço quantitativo para atender aos "excedentes"[5] do Ensino Superior em detrimento da qualidade.

A Tabela 2B fotografa a situação do Ensino Superior à época e propicia uma análise da expansão daquele nível de ensino.

Tabela 2B: Número total de cursos, por modalidades, distribuídos por mantenedores, no Brasil de 1960.

Modalidades de cursos	Nº de cursos em Instituições públicas	Nº de cursos em Instituições particulares	Total de cursos
Administração Pública e Privada	5	4	9
Agronomia	11	1	12
Arquitetura	6	1	7
Artístico	75	195	270
Biblioteconomia	5	4	9
Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais	28	42	70
Diplomacia	1	-	1
Direito	24	32	56
Artes Domésticas	1	-	1
Educação Física	6	2	8
Enfermagem (geral e obstetrícia)	15	23	38
Engenharia (elétrica, mecânica, eletricista, eletrônico, geógrafo, civil, mecânica-eletricista, química, de aeronaves, industrial, de aerovias, arquitetos, de minas, urbanistas, metalúrgica)	64	21	85
Estatística	1	1	2
Farmácia	17	5	22
Filosofia, Ciências e Letras (envolvia 12 habilitações de bacharel e 13 habilitações em formação de professor secundário)	223	445	668
Jornalismo	2	2	4
Medicina	14	14	28
Museologia	1	-	1
Nutrição	5	-	5
Odontologia	22	13	35
Química Industrial	3	1	4
Serviço Social	3	25	28
Veterinária	8	-	8
Total de cursos oferecidos	**540** **39,39%**	**831** **60,61%**	**1371** **100%**

Fonte: Serviço de Estatística da Educação e Cultura. IBGE 1965.

A primeira observação vem da comparação entre os dados estatísticos de 1960 em relação aos de 1955, no que tange à oferta de cursos.

---

5 - Como eram chamados os alunos que concorriam às vagas do vestibular determinadas pelo governo federal e excediam ao número de vagas oferecidas.

É possível constatar um aumento de 66,81% no número de cursos oferecidos em apenas cinco anos, já que, em 1955, o Brasil tinha 916 cursos superiores e, em 1960, passou a 1.371.

Com relação ao papel das mantenedoras, houve um claro aumento de cursos mantidos por entidades privadas em 1955. As instituições de ensino privado respondiam por 55,79% dos cursos superiores e, em 1960, o percentual sobe para 60,61%. Este dado permite supor que havia uma política pública subjacente de repassar a responsabilidade da formação superior do Estado à iniciativa privada. Por outro lado, as competências atribuídas ao CNE restringiam a ação desses empresários a meros reprodutores do que o Ministro da Educação de plantão desejava.

Outra informação importante que se extrai da tabela acima, diz respeito ao desaparecimento de dois cursos de graduação – Polícia e Saúde Pública. Pesquisando nas estatísticas do IBGE para o ano de 1960, verifica-se que o curso de Polícia aparece como listado no Nível Médio e que, no ano de 1962, aparece com Saúde Pública, Psicologia, Agricultura, Enfermagem, Direito, Medicina, Engenharia, Urbanismo, Estatística, Filosofia, Ciências e Letras, Administração, como curso de Pós-Graduação.

Estas variações nos dados em apenas cinco anos, impelem inferir que no Brasil havia uma preocupação em formar profissionais especializados para atuarem no mercado emergente da época. Esta inferência ganha respaldo se observarmos o aumento na oferta de cursos de Engenharia (que passaram de 51, em 1955, para 85, em 1960, representando um aumento de 66,67%) e de Filosofia, Ciências e Letras – curso ligado às habilitações de professores secundaristas –, ou seja, do ensino médio e fundamental que passaram de 404

em 1955, para 668, em 1960, aumentando a oferta do curso em 65,35%.

É importante ressaltar que os cursos de Engenharia continuavam mais a cargo do Estado (entidades públicas); assim, aumentava a responsabilidade das instituições particulares em formar professores.

Para concluir a discussão desse período, é apresentado abaixo o número total de matrículas nas instituições públicas e privadas, do início e final do período. A intenção é fazer uma avaliação relativa do crescimento de universitários ao longo do PERÍODO DESENVOLVIMENTISTA para conhecer o investimento feito na época na preparação de profissionais qualificados e, sobretudo, saber em que medida as instituições (pública e privada) traziam para si essa responsabilidade.

Embora existisse um maior número de cursos nas IES privadas (831 contra 540), o número de matrículas, entre 1956 – 1960, ainda estava a cargo das instituições públicas, fossem elas federais, estaduais ou municipais. As IES privadas contavam apenas com 9,66% de alunos matriculados.

Tabela 3AB: Número total de Matrículas no Ensino Superior (1956 e 1960)

Anos	TOTAL DE MATRÍCULAS	Instituições	
		Públicas*	Privadas
1956	78.659	40.297	38.362
1960	95.691	53.624	42.067
% de crescimento entre 1956 e 1960	**21,65**	**33,07**	**9,66**

*Incluem as Federais, Estaduais e Municipais.
Fonte: Sinopse Estatística do Ensino Superior. Ministério da Educação e Cultura, 1965. p.6-7.

Por se tratar de um período democrático e da iniciativa privada ser responsável pela grande parte do atendimento às demandas do Ensino Superior, o modelo de gestão dessas IES era totalmente regido por Decretos, Portarias e

O panorama educacional entre 1964 – 1968 era caótico. O número de candidatos inscritos no Ensino Superior registrava taxa de crescimento na ordem de 120%, enquanto o crescimento na oferta de vagas era de 56% (VIEIRA, 1982, p.85), evidenciando um sério problema a ser resolvido pelos militares.

O período de 1967 – 1969 (Presidente Costa e Silva) foi ainda mais sofrido no campo da educação e cultura com as arbitrariedades do mando militar. A invasão das Universidades do Rio de Janeiro e Brasília (1964) foi o ápice para se criar o movimento chamado de Frente Ampla, com objetivo de combater o anacronismo do sistema de Ensino Superior brasileiro.

As famílias da classe média começavam a se mobilizar em defesa de urgentes modificações na forma de ingresso nas universidades federais. A aprovação no vestibular era de âmbito nacional e o número de candidatos muito superior ao de vagas oferecidas.

Inicialmente, não foi revogada a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) de 1961, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, mas em contrapartida, foi editada a Lei 5.540/68 imposta pelos militares e tecnocratas com as seguintes alterações no capítulo do Ensino Superior:

> *Art. 4º As universidades e os estabelecimentos de Ensino Superior isolados constituir-se-ão, quando oficiais, em autarquias de regime especial ou em fundações de direito público e, quando particulares, sob a forma de fundações ou associações.* (Grifo nosso).
> *Art. 5º A organização e o funcionamento das universidades serão disciplinados em estatutos e em regimentos das unidades que as constituem, os quais serão submetidos à aprovação do Conselho de Educação competente.* (Grifo nosso).
> *Art. 6º A organização e o funcionamento dos estabelecimentos isolados de Ensino Superior serão disciplinados em regimentos, cuja aprovação deverá ser submetida ao Conselho de Educação competente.* (Grifo nosso).

A Lei 5.540/60 ainda determina como as universidades devem se organizar:

> *Art. 11. As universidades organizar-se-ão com as seguintes características:*
> *a) unidade de patrimônio e administração;*
> *b) estrutura orgânica com base em departamentos reunidos ou não em unidades mais amplas;*
> *c) unidade de funções de ensino e pesquisa, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes;*
> *d) racionalidade de organização, com plena utilização dos recursos materiais e humanos;*
> *e) universalidade de campo, pelo cultivo das áreas fundamentais dos conhecimentos humanos, estudados em si mesmos ou em razão de ulteriores aplicações e de uma ou mais áreas técnico-profissionais;*
> *f) flexibilidade de métodos e critérios, com vistas às diferenças individuais dos alunos, às peculiaridades regionais e às possibilidades de combinação dos conhecimentos para novos cursos e programas de pesquisa;*
> *g) (Vetado).* (BRASIL, 1968)

Qual foi, então, a mudança ocorrida na Administração Universitária com o advento da Lei nº 5.540?

A Reforma Universitária que originou a Lei n° 5.540/68 foi fruto de debates fechados, feitos sob a égide da burocracia cartorial dos gabinetes de Brasília. Sua principal inovação no aspecto da Administração Universitária foi o controle. A criação dos departamentos, substituindo as antigas cátedras, sendo assumidas por professores “escolhidos” pelos reitores, provocava um alto grau de rotatividade. O regime departamental eximiria a universidade da “mediocridade técnico-científica” e do clientelismo acadêmico.

O sistema de créditos foi criado porque eliminava a formação e o convívio de lideranças universitárias e acabava com a convivência entre os alunos de mesmo curso por, no mínimo, um semestre. Nesse sistema, o aluno do curso de Direito, por exemplo, cursava disciplinas com alunos de Medicina, Filosofia, Administração, Engenharia, etc. em turmas, também, diferentes. O vestibular, que era eliminatório, passou a ser classificatório.

No que se refere ao corpo docente, no regime militar, foram adotados o

sistema de tempo integral e a dedicação exclusiva, valorizando a titulação e a produção científica do docente.

No aspecto da gestão universitária, organizou-se ainda mais o modelo taylorista-fordista, mais uma vez por meio do Regimento e introduziu-se um documento jurídico de auxílio à administração – os Estatutos[7].

Assim, a depender dos interesses, formavam-se os grupos corporativos, praticando sempre o nepotismo o qual contribuía para que, nas votações importantes de planejamento e controle, vencesse o grupo hegemônico.

A departamentalização[8] bem utilizada nas indústrias nos modelos taylorista- fordista, - Administração Científica – é também copiada para o modelo de gestão universitária.

A consciência dos militares de que uma educação emancipatória seria um grande perigo para o Brasil era manifestada pela repressão intensa no ceio acadêmico, coibindo e, muitas vezes, extinguindo, o lócus dos debates acadêmicos que poderiam trazer maior desenvolvimento à economia, à política, à administração e a todos os ramos da ciência.

Portanto, a contradição da autonomia universitária em suas ações pedagógicas e administrativas fez-se presente em todo o período da Ditadura Militar, tornando-se, ainda hoje, uma cultura difícil de ser erradicada das administrações das IES.

---

7 - O Estatuto é um instrumento de formação jurídica para as empresas de direito privado sem fins lucrativos que substitui o Contrato Social de uma empresa com finalidade lucrativa. É composto por uma Assembléia Geral (órgão máximo) e um Conselho Fiscal compostos por pessoas físicas que, independente do valor monetário alocado no investimento, valem apenas uma voz e um voto na gestão da universidade.

8 - – Baseava-se na lógica de que "o operário não pensa, apenas executa". Na administração de empresas do modelo taylorista-fordista, a departamentalização é a forma de dividir as tarefas da empresa por área ou setor, de acordo com responsabilidades definidas por um superior.

A década 1970 é marcada pela estratégia de marketing governamental estruturada pela Assessoria Especial de Relações Públicas (AERP), (estratégia de pão e circo), com a finalidade de mobilizar a sociedade por *slogans* de efeito como: **“Você constrói o Brasil!” “Ninguém segura este País!” “Brasil, conte comigo!”; “Brasil ame-o ou deixe-o”.** A sociedade precisava conscientizar-se da importância do trabalho, da educação

demonstração de poder. Os índices brasileiros de educação, conforme mostram os dados da Tabela 1C a seguir, eram ainda muito baixos, apesar da onda de crescimento que se aproximava do Brasil.

No final da década de 1970, o mundo capitalista vivia uma forte crise. A crise do Estado do bem-estar e a do modelo taylorista-fordista de produção. A internacionalização do capital financeiro especulativo veio ao Brasil sob a égide do “milagre econômico” (1968 – 1973), dirigindo a reforma do Estado e do sistema educacional, pela Lei n° 4.024, a LDB de 1961, caracterizada pelo enfoque no ensino profissionalizante como forma de contribuição para o desenvolvimento do País pelo aumento da produção versus produtividade.

A citação abaixo demonstra que o crescimento dos setores econômicos exigia a preparação de mão-de-obra profissionalizante de Segundo Grau, recebendo do poder público maiores investimentos nas escolas profissionalizantes caracterizadas pelo Sesi e Senai.

> *Outro aspecto a considerar foi o descompasso do crescimento da produção local entre os setores de bens de consumo durável, de bens de produção e o bens de consumo leve. Enquanto a indústria de equipamentos de transporte cresceu em média de 25% entre 1971 e 1973, a indústria metalúrgica, assim como a de minerais não-metálicos cresceram apenas 11,5%. Por sua vez, os bens mais ligados ao consumo popular, alimentos e bebidas, cresceram 9,5% e 11,3%, respectivamente. Cabe assinalar que o crescimento médio da indústria foi de 14,4%. Tal descompasso entre os setores levaria a gargalos na oferta, comprometendo-se, assim, a manutenção das elevadas taxas de crescimento no longo prazo.*
>
> *Por outro lado, os coeficientes de importação de produtos intermediários, em 1973, apresentavam-se elevados: 66% nos bens de capital; 58% no alumínio; 76% no polietileno. Se considerar-se o crescimento das importações de petróleo, 100% entre 1971 e 1973, o crescimento do Produto a elevadas taxas somente poderia ocorrer, mesmo antes do choque do petróleo, com a expansão das importações.* (PIRES, 2000, p.33)

Vinte e quatro anos após o censo de 1956, os dados da educação pouco tinham avançado, sobretudo no que tange ao percentual da população brasileira

com nível superior (algo em torno de 0,58%). Isto significa dizer que o acesso aos cursos superiores, mesmo aos cursos de nível médio, ainda era um privilégio de um grupo seleto e muito restrito da população. Em compensação, diminuía o percentual de analfabetismo e aumentava, consideravelmente, o da população brasileira que concluía o nível elementar de ensino.

No que se refere à Educação Superior, a pressão gerada pela demanda de vagas, provocada pelo aumento de concluintes de segundo grau (ensino médio) e o crescimento da oferta de emprego no mercado de trabalho, dada à expansão econômica que levou a uma ampliação das Instituições de Ensino Superior e universidades privadas.

Os *slogans* **"Pra frente Brasil" e "Brasil: Ame-o ou Deixe-o"** dão a dimensão de que o País vivia em plena prosperidade com PIB crescendo a 10% ao ano. Estes eram eventos considerados suficientes para o enfraquecimento das pressões sociais organizadas pela classe média.

No Ensino Superior, o número de vagas também aumentava via autorização de funcionamento de escolas particulares que recebiam do governo subsídios para seu funcionamento, embora estes não fossem revertidos em favor de um contingente significante de alunos.

As universidades públicas iniciavam uma transformação no foco de atendimento a seu público instituindo cursos apenas diurnos e redução de oferecimento de vagas. O acesso às vagas das universidades públicas passava a ser um privilégio para as elites. Essas ações eram suficientes para que as classes trabalhadoras, restassem apenas as universidades particulares com seus cursos noturnos.

Dessa forma, dando continuidade às políticas dos governos militares, a

década de 1980 iniciava-se com a intensificação do processo de internacionalização dos mercados, deixando de existir o protecionismo entre os blocos econômicos e trazendo, conseqüentemente, uma abordagem diferenciada no campo dos produtos, do mercado de trabalho e da educação.

Ao redefinir os conceitos de mercado territorial, alfandegário e financeiro, um novo nome passa a fazer parte com mais freqüência do vocabulário na academia e no meio empresarial: *globalização*.

A palavra de ordem aglutinada pelo processo de globalização que dominava a década de 1980 na economia brasileira era a *privatização.* Ainda no governo militar, foi criada uma Comissão Especial de Desestatização com a finalidade de transferir parte da responsabilidade produtiva do Estado à iniciativa privada. As privatizações levavam o Brasil à modernização, ao neoliberalismo e, conseqüentemente, fazia com que o país, de modo gradativo, adotasse o sistema de gestão pública gerencial.

Com a globalização, a lógica de produção foi alterada. Um produto que tinha sua elaboração final completa em determinado país, com o processo de globalização, junta suas peças manufaturadas em outros países e um outro país monta o produto acabado. Os produtos "*made"* perdem o sentido e o valor da especulação de compra. Nesse processo, o que importará será a "qualidade" do produto versus preço.

Países com alto grau de tecnologia introduzem seus produtos no Brasil a preços atrativos. O percurso da história permite assistir a esses acontecimentos de mãos atadas, vendo o País participar do desenvolvimento e competitividade com outros países desenvolvidos, apresentando taxas tão baixas de alfabetização de sua população. Apesar do "milagre econômico", os avanços na escala

educacional refletida na década de 1980 foram poucos. Os dados da Tabela 1C demonstram as afirmações acima:

Tabela 1C: População Total do Brasil em **1980**, sua relação com o nível de instrução dos habitantes **de dez anos e mais.**

População total	**População analfabeta**	**População não analfabeta, sem ensino primário completo**	**População com ensino elementar / primário completo**	**População com ensino 1º. Grau/ ginasial completo**	**População com ensino 2º. Grau/ colegial completo**	**População com nível superior completo**	**População c/ mestrado ou doutorado completo**
119.002.706	32.731.347	45.049.360	26.506.591	7.416.682	5.425.665	1.809.518	63.537
100%	27,50%	37,85%	22,27%	6,23%	4,56%	1,52%	0,05%

Fonte: Censo demográfico. Rio de Janeiro: IBGE, 1983 v.1 t.4 n.1, p.138, 139 e 140.

No início da década de 1980, conforme os dados da Tabela 1C, o Brasil contava com uma população total de 119.002.706 habitantes e apenas 1.809.518 com nível superior completo, equivalendo a 1,52% da população total e mais; 63.537 pessoas com mestrado ou doutorado completo, significando 0,05% da população. Se se separasse da estatística, tanto os cursos superiores como os mestrados e doutorados não produziam conhecimentos e, sim, reproduziriam conhecimentos, podendo ser justificados um dos importantes fatores que provocava e provoca a descontínua aceleração do desenvolvimento brasileiro.

O crescimento do número de cursos do Ensino Superior ainda é dominado pela iniciativa privada principalmente aqueles voltados para as áreas que demandam menores investimentos em sua implantação.

Qualquer grupo de pessoa física que demonstrasse capacidade financeira de implantação de uma IES estaria habilitado. Esta expansão pode ser notada nos dados da Tabela 2D abaixo.

Tabela 2C : Número total de cursos superiores, por modalidades, distribuídos por mantenedores, no Brasil de **1980**

Modalidades de cursos	Nº de cursos Públicos	Nº de cursos Particulares	Total de cursos
Administração	75	169	244
Administração rural	6	3	9
Agrimensura	3	5	8
Agronomia	33	5	38
Anal. Sist. Adm. De Proc. Dados	-	1	1
Análise química industrial	2	1	3
Aquacultura	1	-	1
Arquitetura e urbanismo	19	24	43
Arqueologia	3	-	3
Artes cênicas	6	1	7
Artes plásticas	2	-	2
Artes práticas	5	15	20
Artes visuais	1	-	1
Astronomia	1	-	1
Belas Artes	6	1	7
Biblioteconomia	23	9	32
Biologia	24	4	28
Bovinocultura	4	-	4
Ciências	98	150	248
Ciências Agrícolas	1	-	1
Ciências Atuariais	4	7	11
Ciências Biológicas	10	7	17
Ciências Contábeis	60	120	180
Ciências da Computação	8	-	8
Ciências Econômicas	55	85	140
Ciências Políticas e Sociais	3	3	6
Ciências Religiosas	-	2	2
Ciências Sociais	24	41	65
Ciências Sociais (B)	16	8	24
Composição de Interiores	1	-	1
Composição Paisagista	1	-	1
Computação	-	1	1
Comunicação Social	26	38	64
Comunicação Visual	6	6	12
Construção Civil	11	5	16
Cooperativismo	6	1	7
Couro e Tanantes	1	-	1
Curtumes e Tanantes	1	-	1
Dança	1	-	1
Decoração	2	-	2
Desenho e Plástica	8	1	9
Desenho Industrial	8	10	18
Diplomacia	1	-	1
Direito	44	86	130
Economia doméstica	7	4	11
Educação artística	33	45	78
Educação física	43	47	90
Eletricidade	1	2	3
Eletrônica	1	1	

Filosofia (B)	8	8	16
Física	27	6	33
Fisioterapia	8	15	23
Fonoaudiologia	3	10	13
Formação de executivos	-	4	4
Formação de Prof. p/Disp. Espec. de 2º. Grau	4	14	18
Forma. Esp. Do currículo de E. de 2º. grau	15	19	34
Geografia	49	41	90
Continuação da Tabela 2C			
Geografia (B)	18	5	23
Geologia	17	2	19
Heveicultura	1	-	1
História	61	64	125
História (B)	20	6	26
Hotelaria	1	4	5
Indústria da Madeira	1	-	1
Indústria do Açúcar de Cana	1	1	2
Indústria Química	1	-	1
Indústria Têxtil	1	-	1
Informática	2	-	2
Intérprete	3	7	10
Laticínios	1	-	1
Letras	110	195	305
Lingüística	2	-	2
Manutenção Petroquímica	1	-	1
Máquinas Elétricas	-	1	1
Matemática (B)	29	12	41
Mecânica	8	2	10
Medicina	41	33	74
Medicina Veterinária	22	2	24
Metereologia	6	-	6
Museologia	2	1	3
Música	20	26	46
Nutrição	21	8	29
Obras de solo	1	-	1
Total de cursos oferecidos	**1.471**	**1.644**	**3.115**
	47,2%	**52,8%**	**100%**

Fonte: Catálogo das Instituições de Ensino Superior. MEC, 1983, p.12.

Em resumo, o cerne dos problemas vividos no Brasil, na época da ditadura militar, era de natureza econômica e durante vinte anos a sociedade viveu a ilusão de que o capital externo traria, inicialmente, a concentração da riqueza para depois receber a divisão dessa riqueza.

O sistema educacional em todo o período do regime militar foi o setor que mais fortemente sofreu sanções e intervenções, excluindo os professores e as universidades dos debates que diziam respeito ao futuro e ao desenvolvimento da nação.

A situação é demonstrada pelos dados estatísticos da época nos quais as

matrículas no Ensino Superior do período de 1965, tanto públicas como privadas sequer eram registradas.

Tabela 3BC: Número total de Matrículas no Ensino Superior (1960 e 1980)

Anos	TOTAL DE MATRÍCULAS	Instituições	
		Públicas*	Privadas
1960	95691	53624	42067
1980	1377286	652200	725086
% de crescimento entre 1960 e 1980	**39,31**	**16,25**	**23,65**

*Incluem as Federais, Estaduais e Municipais.
Fonte: Sinopse Estatística do Ensino Superior, 1960, p. 16-17. Ministério da Educação e Cultura.

Apesar de toda a repressão, os dados da Tabela 3BC apontam que houve um grande salto no número de universitários matriculados no País nas IES privadas. Esta situação de crescimento da década de 1980 inverte-se em relação a 1960.

Antes do golpe militar, os números indicam que a prioridade das políticas públicas para o Ensino Superior eram atendidas pelo Estado. Mais ainda, a Tabela 3BC mostra que os militares estavam repassando sobremaneira, a responsabilidade desse nível de formação para a iniciativa privada. Contudo, como foi discutido ao longo da seção, embora a iniciativa privada já se responsabilizasse por boa parte do número de matrículas e de IES, a gestão destas era totalmente ditada pelos instrumentos burocráticos do Estado.

A partir do movimento das “diretas já” que trouxe como conseqüência a volta do governo civil, em 1985, e da eleição presidencial por meio do voto popular, em 1989, findou o regime militar. Instaurou-se a “Nova República”, liderada por Tancredo Neves e, com sua morte, assumida por José Sarney. Este período será tratado na próxima seção.

4 A TRANSIÇÃO DO PERÍODO CONSERVADOR E A NOVA REPÚBLICA 1985 – 1994

O período da Nova República caracterizou-se pela transição do regime militar para a democracia, marcado por movimentos sociais, políticos e econômicos nunca vistos no País. A Emenda Constitucional nº 25 foi promulgada e restabeleceu as eleições diretas para a Presidência da República. O Vice-Presidente da República, José Sarney assumiu a presidência com a morte do Presidente eleito, Tancredo Neves, pelo voto indireto por meio do Colégio Eleitoral[9].

O quadro econômico do País entregue ao Presidente José Sarney era considerado menos grave do que em anos anteriores. A política econômica voltada para o comércio exterior com foco nas exportações, as medidas ortodoxas de controle da inflação, adotadas pelo Ministro da Fazenda Francisco Dornelles (sobrinho de Tancredo Neves), permitiam ao País a retomada do crescimento, embora desagradasse as forças alinhadas ao Presidente José Sarney.

As pressões contra a política de austeridade e a acirrada disputa por cargos estratégicos no governo ocasionaram a demissão de Dornelles, dando

---

9 – O Colégio Eleitoral foi uma instituição criada pelo regime militar e tinha como função selecionar o presidente da República. Inicialmente, compunha-se dos membros da Câmara e do Senado. Dessa forma, funcionou para a escolha dos generais Costa e Silva (1967), Emílio Garrastazu Médici (1969), do general Ernesto Geisel (1974) que concorreu com o deputado Ulysses Guimarães, do MDB paulista; e do general João Baptista de Oliveira Figueiredo (1979) que disputou com o general Euler Bentes Monteiro, candidato endossado pelo MDB.
Nas ocasiões anteriores, o Colégio Eleitoral simplesmente homologou o candidato oficial do regime, indicado pelo Alto Comando das Forças Armadas. Todavia, na última vez, em que foi palco da sucessão presidencial, sua composição foi alterada, passando a incluir, além dos congressistas, seis membros do partido majoritário de cada Assembléia Legislativa Estadual. A 15 de janeiro de 1985, houve no Colégio Eleitoral, uma campanha realmente competitiva entre o candidato oficial, Paulo Salim Maluf, do PDS paulista e o candidato da oposição, Tancredo de Almeida Neves, do PMDB mineiro com a vitória. A vitória de Tancredo Neves deu início ao novo regime civil.

lugar à fase de euforia econômica do Plano Cruzado[10] (fevereiro de 1986), representado pelo novo Ministro da Fazenda, Dílson Funaro.

As empresas brasileiras não estavam com capacidade instalada suficiente para atender as fortes pressões de demanda, ocasionadas pelo congelamento dos preços. No curto prazo, era impossível a oferta de bens e serviços compatibilizar-se com aquela demanda. Assim, aliados aos problemas econômicos, os problemas políticos faziam com que o Plano Cruzado mostrasse suas fragilidades e o restante do Governo José Sarney (1985 –1989) foi limitado aos ajustes da economia para evitar um colapso econômico e social do País.

No campo da Educação Nacional, o censo de 1980, mostrado nos dados das Tabelas 1C e 2C, já diagnosticava o quadro brasileiro com algumas melhorias e a promulgação, em 5 de outubro de 1988, da Constituição do Brasil, considerada a Constituição Cidadã, trazendo a esperança de que a reordenação da estrutura da educação nacional fosse recheada de melhorias contínuas. A nova Constituição mostrava a quebra do paradigma da década de 1980 de que a educação era um privilégio de poucos vinculada ao desenvolvimento econômico e não um instrumento importante para se estabelecer a igualdade de oportunidades aos jovens de diferentes classes sociais, dando ênfase ao desenvolvimento do indivíduo como ser crítico.

Diante do quadro de crise por que passava o Ensino Superior, em março de 1985, por meio do Decreto nº 91.177 (BRASIL, 1985), é criada a Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior com o objetivo de

---

10 – O Plano Cruzado desindexou a economia com a adoção de uma nova moeda – CRUZADO – na proporção de 1 por 1000; o salário mínimo foi reajustado tomando-se como base a média dos salários dos últimos quatro meses mais um abono de 8% mais a garantia do disparo do “gatilho” caso a inflação fosse superior a 20%; houve um congelamento total dos preços.

diagnosticar melhor os problemas e propor soluções às novas políticas educacionais do País.

O documento final da Comissão aponta uma lista de problemas:

> *professores mal remunerados; carência de equipamentos, laboratórios e bibliotecas; deficiências na formação profissional dos alunos; descontinuidade das pesquisas; discriminação social no acesso às universidades; sistemas antidemocráticos de administração e escolha de quadros dirigentes; crise financeira e pedagógica do ensino privado; excesso de controles burocráticos nas universidades públicas; pouca clareza na prevalência do sistema de mérito na seleção e promoção de professores, além do papel desenvolvido pelo Conselho Federal de Educação.* (BRASIL, 1985)

Os problemas apontados no documento não eram novos mas os mesmos já citados em outras décadas, pois as universidades não vinham sendo preparadas para os desafios exigidos pelos sistemas econômicos requeridos pelos mercados.

O resultado do documento transformou-se no Relatório intitulado *"Uma Nova Política para a Educação Superior Brasileira"***,** propondo já no capítulo da exposição de motivos:

> *O fortalecimento da pesquisa científica; a formação polivalente e de alto nível; a superação do formalismo vazio dos currículos e diplomas; a adoção de novos conceitos e concepções de ensino; o estabelecimento do pluralismo de estruturas organizacionais, conteúdos curriculares e requisitos de cursos. Sem perder sua função democratizadora, a Universidade não deve descurar da formação das elites intelectuais do País; sem perder sua especificidade e autonomia, não pode isolar-se como corporação fechada e alheia às solicitações sociais. "Precisamos" - conclui a Exposição de Motivos, citando o Presidente Tancredo Neves - "de uma Universidade que atue junto com as forças vivas da Nação e que seja reconhecida como pólo de elaboração crítica e difusão do saber.* (BRASIL, 1985)

Portanto, o movimento reformista da educação superior da década de 1980 pode ser visto como a época da profissionalização, como categoria e as

universidades responsáveis pelo desenvolvimento das ciências, ou seja, como centros de excelência.

Desse modo, essa década encerrava-se com acentuadas pressões de demanda pela inclusão das diversas classes sociais na educação superior. Aguardava-se seu cumprimento com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), tendo como eixos articuladores, a flexibilidade das estruturas na gestão universitária e a inclusão social de acesso às tecnologias.

A década de 1990 foi marcada pela posse do primeiro presidente eleito por meio do voto direto, desde 1930. Assumiram o poder Fernando Collor de Melo e seu vice Itamar Franco (1990 – 1992) com o objetivo de acabar com a inflação, que marcou a casa dos dois dígitos (80%) e foi deixada pelo presidente anterior, José Sarney e implantar o modelo neoliberal na economia brasileira como solução ao modelo de substituição de importações que predominou desde o pós-guerra.

O curto período do governo Collor de Melo prometia trazer a "modernidade", modernizar a gestão pública, acabar com a corrupção, inflação, etc. No entanto, o primeiro impacto surgia com o confisco do dinheiro dos poupadores, congelamento e controle dos preços, mudança da moeda de cruzado para cruzeiro, abertura das importações e os primeiros passos para a privatização das estatais. As medidas deixavam perplexos até mesmo os mais experientes economistas.

A conturbada fase de contradições entre discursos e o forte *marketing* pessoal de herói do modelo neoliberal foi interrompida pelo processo de *impeachment* no Congresso Nacional. Acusando por prática de corrupção,

renunciou à presidência e os anos restantes (dezembro de 1992 a 1994) do governo foram assumidos pelo vice-presidente Itamar Franco.

Cabia, portanto, ao governo do Presidente Itamar Franco arrumar a desordem do governo anterior. À frente do Ministério da Fazenda, o Ministro Fernando Henrique Cardoso implementou um conjunto de medidas (Plano Real) com objetivo de acabar com o caos financeiro e administrativo do setor público, de cortar os gastos, recuperar a receita, com vistas a minimizar a sonegação fiscal e a privatizar de empresas estatais, entre outras.

Apesar das fragilidades do Plano e das duras críticas dos partidos de oposição a respeito de seu caráter anti-social, Fernando Henrique Cardoso foi eleito Presidente da República.

A década de 1990 foi, predominantemente, marcada por fatos que a juventude brasileira (pessoas até 30 anos) não conhecia: eleições com voto direto e popular para Presidente da República, abertura da economia, redução do tamanho do Estado na economia, privatizações, introdução do modelo neoliberal, a chamada “era de ouro” do capitalismo. Foi uma década também marcada pelo crescimento da educação superior mundial.

O Brasil dava um salto significativo em sua população, um incremento de 27.812.769 de pessoas. Isso exigia do governo políticas públicas aptas a resolver os problemas que emergiam no campo da Educação Superior, para atender a um aumento da ordem de 3,11%, isto é, existiam 5.425.665 habitantes aptos a ingressar no Ensino Superior.

A Tabela 1D dá a distribuição da população total brasileira na década de 1990, e sua participação nos níveis de ensino.

Tabela 1D: População Total do Brasil em **1991**, sua relação com o nível de instrução dos habitantes **de dez anos e mais**

População total	**População analfabeta**	**População não analfabeta, sem ensino primário completo**	**População com ensino elementar / primário completo**	**População com ensino 1º. Grau/ ginasial completo**	**População com ensino 2º. Grau/ colegial completo**	**População com nível superior completo**	**População c/ mestrado ou doutorado completo**
146.825.475	32.768.578	49.515.106	36.576.988	12.629.972	11.257.366	3.928.259	151.206
100%	22,32%	33,72%	24,91%	8,60%	7,67%	2,68%	0,10%

Fonte: Censo demográfico. Rio de Janeiro: IBGE, 1991 p.212; Estatística do século XXI , Rio de Janeiro: IBGE, 2003, 1 CD-Room; Anuário estatístico do Brasil, 1999, Rio de Janeiro v. 59, p.2-169.

No Ensino Superior, a década de 1990, é marcada por três instrumentos jurídicos da maior importância: 1) a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; 2) o Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997 e 3) o Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001.

Estes instrumentos jurídicos dão a real dimensão de política pública no Ensino Superior, voltada para o processo de privatização desse nível de ensino.

Na LDB, em seu Artigo 7º, o *ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:*

> *I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;*
> *II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público;*
> *III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal.* (BRASIL, 1996)

O Art. 7º traz o prenúncio do aumento de IES particulares no território brasileiro. À luz desse artigo, o próprio Ministério da Educação parecia ser privatizado. O prazo para solicitação da autorização de novos cursos, antes com calendário predeterminado para sua solicitação, passa agora a ser sem calendário, podendo ser feita a qualquer momento do ano.

O MEC começou também a cobrar taxa para solicitação de novos cursos e aí se passou a viver com uma proliferação de autorizações de cursos, sobretudo

dos que não exigem muito investimento em sua implantação. Esta configuração é mostrada na Tabela abaixo

Os dados da Tabela 2E nos permitem conjecturar que, nessa época, a educação toma seu rumo mais privatizante da história da educação brasileira. O número de novas IES privadas prolifera em todo País sem muito critério Entre os novos empresários havia a idéia de que trabalhar com o Ensino Superior era uma "mina de dinheiro" e esta seria a melhor alternativa para diversificar seus negócios. (constatação observada pela autora em trabalho de consultoria em implantação de IES).

Entretanto, os gestores não percebiam as alterações que vinham ocorrendo no mercado de trabalho, exigindo competências profissionais que as IES não estavam aptas a formar; nas próprias políticas de avaliação que o MEC ensaiava implantar e na perda do poder aquisitivo do trabalhador brasileiro que buscava em seus contratos educacionais uma relação de custo versus benefícios.

Portanto, a tabela abaixo mostra o salto em aumento de cursos particulares, de 1.644 em 1980 contra 2.751 em 1991. Um significante aumento de 1.106 cursos em apenas um ano.

Tabela 2D : Número total de cursos superiores, por modalidades, distribuídos por mantenedores, no Brasil de **1991.**

Modalidades de cursos	Nº de cursos Públicos	Nº de cursos Particulares	Total de cursos
Arquitetura e Urbanismo	22	35	57
Artes	42	54	96
Belas Artes	16	5	21
Biblioteconomia, Informação e Arquivos	28	9	37
Biologia e Bioquímica	55	37	92
Ciência da Computação	42	39	81
Ciência da Educação	151	255	406
Ciência Política e Educação Cívica	4	2	6
Continuação da Tabela 2D			
Ciências	99	147	246
Ciências Ambientais	2	-	2
Ciências da Terra	117	66	183
Ciências Domésticas	7	4	11

Ciências Sociais e Comportamentais	36	41	77
Comércio e Administração	-	1	1
Contabilidade e Tributação	82	180	262
Design e Estilismo	18	20	38
Direito	55	110	165
Economia	66	111	177
Eletricidade e Energia	3	3	6
Eletrônica e Automação	4	10	14
Enfermagem e atenção Primária	61	45	106
Engenharia Civil e de Construção	16	12	28
Engenharia e Profissões de Engenharia	61	73	134
Engenharia florestal	15	1	16
Engenharia Mecânica e Metalurgia	7	2	9
Estatística	22	11	33
Farmácia	29	20	49
Filosofia e Ética	29	44	73
Física	42	15	57
Formação de professor de disciplinas profissionais	14	38	52
Gerenciamento e Administração	103	251	354
História e Arqueologia	110	92	202
Hotelaria, restaurantes e serviços de alimentação	2	4	6
Humanidades e Letras	152	227	379
Jornalismo e Reportagem	34	48	82
Línguas e Culturas estrangeiras	2	1	3
Marketing e Publicidade	-	2	2
Matemática	65	53	118
Materiais	1	-	1
Medicina	46	34	80
Música e Artes Cênicas	31	26	57
Odontologia	46	37	83
Processamento de Alimentos	9	5	14
Processamento de Informação	18	86	104
Produção agrícola e pecuária	63	23	86
Psicologia	30	72	102
Química	51	27	78
Química e Engenharia de Processos	2	-	2
Recursos Pesqueiros	4	-	4
Religião e Teologia	2	8	10
Saúde	59	58	117
Secretariado e Trabalhos de Escritório	6	26	32
Serviço social e orientação	29	41	70
Sociologia e Estudos Culturais	37	110	147
Técnicas Audiovisuais e Produção de Mídia	5	3	8
Tecnologias de diagnóstico e tratamento médico	1	3	4
Terapia e reabilitação	47	92	139
Têxteis, roupas, calçados, couros	3	-	3
Transportes e serviços	2	-	2
Vendas em Atacado e Varejo	1	1	2
Veterinária	24	9	33
Viagens, turismo e lazer	6	22	28
Total de cursos oferecidos	**2.136**	**2.751**	**4.887**
	43,7%	**56,3%**	**100%**

Fonte: Censo de 1991 a 2003 MEC INEP.

Os dados da tabela acima mostram que o aumento da quantidade dos cursos com relação ao senso anterior. É importante, contudo, observar até que ponto esse aumento refletiu também no aumento das matrículas e se ainda

persiste (ou amplia) a tendência desse aumento com relação as IES particulares entre os sensos 1980 e 1991.

Entretanto, apesar do decréscimo do número de matrículas nas IES públicas, o que indica o "**desenvestimento"** do Estado na tutela da Educação Superior, o modelo de gestão continua sendo ditado pelo Estado, mesmo estando o Brasil em plena democracia.

Tabela 3CD: Número total de Matrículas no Ensino Superior (1980 e 1991)

Anos	TOTAL DE MATRÍCULAS	Instituições	
		Públicas*	Privadas
1980	1377286	652200	725086
1991	1540080	578625	961455
% de crescimento entre 1980 e 1991	**11,82**	**-11,28**	**32,60**

*Incluem as Federais, Estaduais e Municipais.
Fonte: Sinopse Estatística do Ensino Superior, 1980. p.157. Ministério da Educação e Cultura.

Na época, é necessário enfatizar que se acreditava que os problemas do Ensino Superior como, por exemplo, a qualidade, dava-se em função da falta de concorrência e competição existente entre as IES particulares e as públicas.

Em todo o período desta pesquisa (1956 – 2002), não notamos nas IES, públicas ou privadas, nenhum sinal de ruptura em relação às visões sobre a aprendizagem vinculada às formas de gestão que não fossem aquelas ligadas às aprendizagens da era industrial.

5 A CONFIGURAÇÃO DO PERÍODO NEOLIBERAL: 1995 – 2002

Em janeiro de 1995, Fernando Henrique Cardoso (FHC) tomou posse como Presidente da República, eleito com maioria absoluta dos votos no primeiro turno, como prova do reconhecimento popular pela satisfação do “Plano Real”. Sua campanha foi desenvolvida com a promessa de assumir, em seu governo, cinco prioridades (os cinco dedos da mão): **saúde, educação, emprego, agricultura e segurança.** Assim, Lesbaupin em sua obra O Desmonte da Nação, cita:

> *A educação no Brasil, no Governo FHC, consolida a tendência já evidenciada nos governos Collor e Itamar Franco de responder aos imperativos da associação submissa do país ao processo de globalização neoliberal em curso no mundo capitalista, ou seja, o sistema educacional como um todo redefine-se para formar um novo trabalhador e um novo homem que contribua para a superação da atual crise internacional capitalista. A educação brasileira, portanto, se direciona organicamente para efetivar a subordinação da escola aos interesses empresariais na pós-modernidade.* (LESBAUPIN, 1999, p.134)

As medidas iniciais tomadas pelo governo FHC no plano da educação não eram tão favoráveis aos interesses empresariais, já que acabavam com a renúncia fiscal adotada em todos os governos anteriormente abordados neste estudo. Nas décadas aqui estudadas, o Estado, além de fazer a renúncia fiscal, dava às IES recursos, a fundo perdido, como forma de atender à demanda reprimida do Ensino Superior que supriam as deficiências de atendimento do Estado.

Esse era o panorama vivenciado pelas IES e esse conforto financeiro não despertava uma preocupação com modelos de gestão, competitividade nem tão pouco com a qualidade de ensino, como forma de manutenção de seus “clientes” (alunos) em suas Instituições.

O Estado brasileiro que Fernando Henrique recebeu para administrar, apresentava-se com grave crise de receita tributária e, fazia-se necessário arrancar recursos do setor educacional, antes privilegiado que não conhecia a ferocidade das leis de mercado e que acumulava como conseqüência a incompetência administrativa nas IES.

Em todo o período de seu governo, FHC (1995-2002) reserva para a educação o papel de mola propulsora do desenvolvimento econômico e social do Brasil. Seu governo marca a educação nacional como o setor que deixa um sinal político muito forte, tendo um mesmo Ministro para a educação Nacional (Paulo Renato de Souza) e promulgando a LDB (Lei nº 9.394/96); e, já no final de seu segundo mandato, é obtida a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei n° 10.172, de 9 de janeiro de 2001) que definia as metas que deveriam ser atingidas pela educação do País.

O contexto econômico e político – neoliberal - que se apresentava no Brasil e no mundo, exigia a formação de um novo tipo de trabalhador e, quiçá, um “novo homem”, cabendo às universidades o desenvolvimento desse papel. Para tanto, era preciso uma mudança no arcabouço dos conteúdos curriculares e no estilo de gestão do sistema educacional e das universidades que atendesse a essa nova demanda que continua ainda a ser componente importante nos discursos dos atores da política brasileira que, no decorrer do tempo, não se reverteram em ação.

A Reforma do Estado das décadas de 50-70 foi calcada no Estado como regulador e provedor econômico. Já na década de 1990, a Reforma do Estado voltou-se ao Estado Gerencial baseado nos conceitos atuais de administração, na eficiência e controle dos resultados.

A idéia do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, 1995, foi que a descentralização chegasse ao cidadão, pois é este quem “legitima as instituições em uma sociedade democrática e que, portanto, torna-se *“cliente privilegiado”* dos serviços prestados pelo Estado” (Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado). (BRASIL,1995)

A Concepção do “Estado Gerencial” é levada também para a formação de nova concepção jurídica das IES pelo Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997, quando, o Art 1º classifica a natureza jurídica das IES em:

> *I - públicas, quando criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Governo Federal;*
> *II - privadas, quando mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado;*
> *Parágrafo único: As entidades mantenedoras das instituições privadas de Ensino Superior poderão se constituir sob qualquer das formas de pessoa jurídica de direito privado previstas nos incisos I e II do art. 16º do Código Civil Brasileiro.*
> *Art. 2º As entidades mantenedoras das instituições privadas de Ensino Superior que se revestem de finalidade não lucrativa deverão observar o seguinte:*
> *I - contar com um conselho fiscal, com representação acadêmica;*
> *II - publicar anualmente seu balanço, certificado por auditores independentes;*
> *III - submeter-se, a qualquer tempo, a auditoria pelo poder público;*
> *IV - comprovar a aplicação dos seus excedentes financeiros para os fins da instituição mantida;*
> *V - comprovar a não remuneração ou concessão de vantagens ou benefícios, por qualquer forma ou título, a seus instituidores, dirigentes, sócios, conselheiros, ou equivalentes;*
> *VI - comprovar a destinação de seu patrimônio a outra instituição congênere ou no Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades;*
> *VII - comprovar a destinação de pelo menos dois terços de sua receita operacional à remuneração do corpo docente e a técnico administrativo.*
> *Parágrafo único. As atuais mantenedoras das instituições privadas de Ensino Superior a que se refere este artigo que desejarem alterar sua natureza jurídica, observado o disposto no parágrafo único do art. 1º deste Decreto, revestindo uma das formas estabelecidas nas leis comerciais, poderão fazê-lo no prazo de 120 dias, a contar da data de publicação deste Decreto, submetendo a correspondente alteração estatuária, devidamente averbada pelos órgãos competentes no Ministério da Educação e do Desporto, para fins de recredenciamento, ouvido o Conselho*

> *Nacional de Educação.*
> *Art. 3º As entidades mantenedoras com fins lucrativos submetem-se à legislação que rege as sociedades mercantis, especialmente na parte relativa aos encargos fiscais, parafiscais e trabalhistas.* (BRASIL, 1997)

Ainda no Art 4º, o Decreto estabelece que as IES deveriam organizar-se academicamente em:

1) *Universidades.*
2) *Centros Universitários.*
3) *Faculdades Integradas.*
4) *Faculdades e*
5) *Institutos Superiores ou Escolas Superiores.*

O Decreto nº 2.207 é uma das primeiras medidas tomadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso que corrobora com a mudança da regulamentação do Sistema Federal de Ensino Superior, público e privado, que mais afeta o modelo gerencial das IES em todos os tempos.

A rigidez do Decreto deixa as mantenedoras, antes todas **obrigatoriamente instituídas como instituições de direito privado sem fins lucrativos,** perplexas, pois, a opção em continuar com esse tipo de forma jurídica era-lhes exigida tamanho rigor na prestação de suas contas que os melhores juristas do País não recomendavam a permanência da opção – sem fins lucrativos. Era melhor optar por ser empresa privada.

À época, um grande questionamento tomou conta da jurisprudência em todo País: como ficavam as grandes universidades privadas que receberam do governo federal, sobretudo na década de 1960, grandes verbas a “fundo perdido” para formarem seus patrimônios? Alguns juristas foram a favor que se calculasse o valor desses patrimônios e fosse cobrado um percentual de imposto sobre ele. Outros optaram pela incorporação e “deixa pra lá”.

Existiam verdadeiras fortunas privadas formadas com recursos públicos. Instituições, inclusive, com aviões importados que serviam aos mantenedores e na documentação (justificativa de seus pedidos de financiamentos) serviam para "transportar professores"[11].

No governo de FHC até nossos dias, a medida que mais afetou e vem afetando a gestão das IES foi a Medida Provisória nº 1.119, de 22 de setembro de 1995 (BRASIL, 1995), reeditada durante vários anos e que se transformou na Lei.9.870, de 23 de novembro de 1999 (BRASIL, 1999) conhecida como **"Lei das mensalidades escolares"**. Nela, o Art.6º cita que:

> *São proibidas a suspensão de provas escolares, a retenção de documentos escolares ou a aplicação de quaisquer outras penalidades pedagógicas por motivo de inadimplemento, sujeitando-se o contratante, no que couber, às sanções legais e administrativas, compatíveis com o Código de Defesa do Consumidor, e com os arts. 177 e 1.092 do Código Civil Brasileiro, caso a inadimplência perdure por mais de noventa dias".*
> *"§ 1o Os estabelecimentos de ensino fundamental, médio e superior deverão expedir, a qualquer tempo, os documentos de transferência de seus alunos, independentemente de sua adimplência ou da adoção de procedimentos legais de cobranças judiciais.* (BRASIL, 1999)

As conseqüências dessa Lei vêm provocando nas IES particulares e, em especial, nas Faculdades isoladas, um desafio gerencial de sobrevivência ou morte de muitas delas no País. Primeiro, pela grande quantidade de oferta de vagas. De fato, entre os anos de 1991 a 2000, o Ensino Superior teve uma explosão de crescimento, com o aumento do número de cursos e a abertura de um grande contingente de IES particulares, como mostra a Tabela 2E abaixo.

---

11 – Matéria publicada pela Folha de São Paulo, 02/04/2005 com o título: Justiça condena reitor da UNIMAR por sonegação fiscal.

Tabela 2E : Número total de cursos superiores, por modalidades, distribuídos por mantenedores, no Brasil de **2000**

Modalidades de cursos	Nº de cursos Públicos	Nº de cursos Particulares	Total de cursos
Arquitetura e urbanismo	37	97	134
Artes	7	14	21
Belas artes	18	13	31
Biblioteconomia, informação, arquivos	35	10	45
Biologia e bioquímica	82	100	182
Ciência da computação	83	221	304
Ciência da educação	333	508	841
Ciência política e educação cívica	2	39	41
Ciências	0	6	6
Ciências ambientais	6	5	11
Ciências da terra	79	29	108
Ciências domésticas	6	2	8
Ciências sociais e comportamentais	49	20	69
Comércio e administração	0	4	4
Contabilidade e tributação	103	376	479
Design e estilismo	20	43	63
Direito	95	347	442
Economia	78	171	249
Eletricidade e urbanismo	49	53	102
Eletrônica e automação	42	70	112
Enfermagem e atenção primária	72	104	176
Engenharia civil e construção	82	83	165
Engenharia e profissões de engenharia	61	78	139
Engenharia florestal – silvicultura	19	2	21
Engenharia mecânica e metalurgia	73	61	134
Esportes	2	0	2
Estatística	25	9	34
Farmácia	40	103	143
Filosofia e ética	27	21	48
Física	42	8	50
Formação de professor da educação básica	81	29	110
Formação de professor de disciplina profissionais	190	171	361
Formação de professor de matérias específicas	1.131	964	2.095
Formação de professor educação infantil	1	2	3
Gerenciamento e administração	156	833	989
História e arqueologia	43	24	67
Horticultura	0	2	2
Hotelaria, restaurantes e serviços de alimentação	2	21	23
Humanidades e letras	35	73	108
Jornalismo e reportagem	58	202	260
Língua materna	5	1	6
Línguas e culturas estrangeiras	29	10	39
Marketing e publicidade	12	63	75
Matemática	46	37	83
Materiais	4	5	9
Medicina	52	48	100
Mineração e extração	10	0	10
Música e artes cênicas	48	23	71
Odontologia	51	91	142
Processamento da informação	31	275	306
Processamento de alimentos	23	20	43
Produção agrícola e pecuária	94	62	156
Proteção ambiental	1	0	1
Proteção de pessoas e de propriedade	0	1	1
Psicologia	38	143	181
Química	54	42	96
Química e engenharia de processos	37	19	56
Recursos pesqueiros	6	1	7

Continuação da Tabela 2E			
Religião e teologia	0	14	14
Saúde	20	71	91
Saúde e segurança do trabalho	1	0	1
Secretariado e trabalhos de escritório	10	55	65
Serviço social e orientação	31	64	95
Setor militar e de defesa	2	0	2
Sociologia e estudos culturais	3	3	6
Técnicas audiovisuais e produção de mídia	3	4	7
Tecnologias de diagnóstico e tratamento médico	3	5	8
Terapia e reabilitação	74	313	387
Têxteis, roupas, calçados, couros	4	1	5
Transporte e serviços	2	10	12
Uso do computador	0	1	1
Veículos a motor, construção naval e aeronáutica	6	0	6
Vendas em atacado e varejo	1	0	1
Veterinária	35	55	90
Viagens e turismo	21	209	230
Total de cursos oferecidos	**4.021**	**6.564**	**10.585**
	38%	**62%**	**100%**

Fonte: Censo de 2000, MEC INEP

Quanto ao número de matriculas efetuadas, é possível notar um aumento significativo quando comparamos o senso de 1991 com o de 2000. Mais uma vez, são as IES privadas que têm a maior responsabilidade por essa demanda. De fato houve uma absorção de cerca de um milhão de alunos nos cursos de graduação por essas IES, conforme estatística do MEC/INEP/SEEC apresentada na Tabela 3DE, a seguir.

Tabela 3DE: Número total de Matrículas no Ensino Superior (1991 e 2000)

Anos	**TOTAL DE MATRÍCULAS**	**Instituições**	
		Públicas*	**Privadas**
1991	1540080	578625	961455
2000	2.694.245	887.026	1.807.219
% de crescimento entre 1991 e 2000	**74,94**	**53,30**	**87,97**

*Incluem as Federais.
Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior – Senso 2000. Ministério da Educação/INEP.

Conforme as Tabelas 2E e 3DE, podemos notar que a maior parte dos alunos matriculados nos cursos de graduação está nas IES privadas e, dentro destas, os cursos com maior número de vagas oferecidas são Administração,

Direito, Comunicação, Ciências Contábeis, Pedagogia e Letras.

Apesar desse animador crescimento, a renda do trabalhador brasileiro foi reduzida e, conseqüentemente, a demanda esperada para o Ensino Superior, não se manteve crescente, frustrando as expectativas do empresariado das IES particulares, exigindo destes criatividade nos modelos de gestão sob pena de ver suas Instituições associadas a Instituições maiores, ou mesmo, terem suas portas fechadas.

A Lei nº 9.870/99 desperta na população universitária a possibilidade do **"calote"**, ou seja, é possível estudar sem pagar, já que sob a proteção da Lei, as IES não podiam impor nenhuma punição acadêmica ao aluno inadimplente.

As IES que têm como compromisso de sua formação o resgate da ética, o desenvolvimento de valores, tais como respeito e responsabilidade, começam a lidar com um fato novo: o direito que o aluno passou a ter de usufruir de seus serviços (privados), sem que o empresário necessariamente receba a devida remuneração pelos serviços oferecidos.

Ademais, falar sobre ética e responsabilidade na formação do aluno começa a soar como mensagem absurda pois, comumente, podemos ouvir dos inadimplentes, quando são chamados na tesouraria, as seguintes frases inconseqüentes, como: *"não vou pagar a Faculdade porque acabei de trocar o carro"*; *"estou sem dinheiro porque acabei de pagar uma viagem para minha esposa e filho para a Disney"*; *"só vou pagar tudo no final do ano porque sei que vocês farão negociação para não perder o aluno e pago com algum desconto"*; *"não adianta protestar, pois meu nome já consta no Serasa e no SPC (Serviço de Proteção ao Crédito) mesmo".*

Desse modo, só mesmo quem conhece a prática de um setor de cobrança

pode avaliar a falta de ética e responsabilidade por parte dessa parcela do alunado ou de seus responsáveis.

Com base nesse tipo de conduta observada em uma parcela dos discentes, nasce uma preocupação constante por parte dos educadores e gestores: *que profissional estamos formando? Que habilidades e atitudes podemos desenvolver, em aulas, para que o alunado possa atender a um mercado exigindo ética, honestidade, responsabilidade, etc., antes mesmo de exigir, competência em finanças, gestão de Recursos Humanos, Marketing?*

O Conselho Federal de Administração (CFA) realizou em 2003 a **Pesquisa Nacional sobre o Perfil, Formação, Atuação e Oportunidades de Trabalho do Administrador** em 11 capitais representativas de todas as regiões do País (Porto Velho, Manaus, Natal, Salvador, Brasília, Belo Horizonte, Campo Grande, Rio de Janeiro, São Paulo, Curitiba e Porto Alegre). Em cada uma delas, a pesquisa ouviu professores de graduação dos cursos de Administração, Administradores e Empresários com a finalidade de detectar, entre outros aspectos, as habilidades necessárias ao administrador, na visão dos empresários, Administradores e Professores e o resultado está exposto no quadro abaixo:

Quadro 3 – Habilidades em relação aos três segmentos pesquisados (em%)

Habilidades	Administradores	Professores	Empresários
Relacionamentos Interpessoais	20	22	21
Comunicação Eficaz	4	4	6
Liderança	17	7	16
Solucionar Conflitos	4	3	3
Adaptação à Mudanças	14	18	11
Articulação	3	4	3
Visão do todo	18	17	21
Criatividade e Inovação	16	21	14
Multiculturalismo	3	4	3
Outra	1	0,2	1

Fonte: Pesquisa Nacional: Perfil, Formação, Atuação e Oportunidades de Trabalho do Administrador. Conselho Federal de Administração, p. 26. 2003.

As conclusões da pesquisa feita pelo CFA mostram nas duas Tabelas –

Habilidades e Atitudes – que a crise no Ensino Superior não é apenas de autonomia universitária, é muito mais ampla porque reflete que a sociedade, em geral, parece estar sem referência, sem bons exemplos. Ou seja, parece que a ordem dos movimentos sociais encontra-se invertida.

Seria natural que os movimentos surgissem das IES e não das empresas, mas o que vemos é o inverso. As empresas estão dando o tom do que as IES necessitam fazer com relação a formação de seus alunos para que estes possam atendê-las a contento. Nesse sentido, o quadro a seguir apresenta quais atitudes que os Administradores (já formados e atuando no mercado), Professores e Empresários esperam de um Administrador:

Quadro 4 – Atitudes em relação aos três segmentos pesquisados (em %)

ATITUDES	Administradores	Professores	Empresários
Comportamento Ético	19	25	20
Comprometimento	16	14	24
Atitude Empreendedora	17	21	23
Transparência	5	3	4
Determinação e Persistência	8	4	7
Aprendizado Contínuo	12	20	7
Abertura às Mudanças	9	6	7
Profissionalismo	12	6	6
Solidariedade	1	1	1
Outra	1	1	1

Fonte: Pesquisa Nacional: Perfil, Formação, Atuação e Oportunidades de Trabalho do Administrador. Conselho Federal de Administração, 2003, p. 26.

Os dados do Quadro 3 revelam as atitudes necessárias na formação do Administrador, indicando a necessidade de reflexão profunda que será desenvolvida pelas IES, já que existe um ponto forte comum de concordância entre os três segmentos pesquisados – Administradores, Professores e Empresários.

Os pontos de concordância – atitudes de comportamento Ético, com um percentual médio de 21,3%; comprometimento 18% e atitude empreendedora

(hoje, ensino Médio), aptos para ingressar no Ensino Superior em 2000 e, conseqüentemente, as demandas que serão exigidas, não só da iniciativa pública como também privada precisam estar prontas para atendê-los.

Tabela 1E: População Total do Brasil em **2000**, sua relação com o nível de instrução dos habitantes **de dez anos e mais**

População total	**População analfabeta**	**População não analfabeta, sem ensino primário completo**	**População com ensino elementar / primário completo**	**População com ensino 1º. Grau / ginasial completo**	**População com ensino 2º. Grau / colegial completo**	**População com nível superior completo**	**População c/ mestrado ou doutorado completo**
169.590.693	14.994.412	49.758.085	56.955.747	21.034.423	20.957.396	5.585.835	304.795
100%	8,84%	29,34%	33,58%	12,40%	12,36%	3,29%	0,18%

Fonte: Censo demográfico. Rio de Janeiro : IBGE, 2000, p. Estatísticas do século XXI. Rio de Janeiro : IBGE, 2003 1 CD Rom

A Tabela 1E retrata o Brasil com uma população de 169.590.693 habitantes e apenas 20.957.396 habitantes com ensino de Segundo Grau completo (12,36% da população total do País) e só 3,39% dessa população ingressam no Ensino Superior. Estes dados deixam claro o trabalho que se requisita em termos de políticas públicas de qualidade para essa área. Chama a atenção que no ano de 2000, 46 anos após o censo de 1956, ainda tínhamos 71,76% da população brasileira com pouco, ou nenhum grau de instrução.

A tabela fornece indicadores da ideologia da política neoliberal dominada pela privatização do Ensino Superior, fazendo com que a fotografia da educação nacional seja vista como um “negócio”, incentivado por organismos internacionais e com grande influência em nossos governos.

O crescimento do Ensino Superior privado esconde um sistema perverso e irônico. Os pobres pagam caro para ter acesso a cursos sem qualidade,

considerados sofríveis, ao passo que os ricos não precisam pagar nada para freqüentar as melhores Universidades.

Para que o Estado mostrasse à sociedade que, embora as IES brasileiras sejam de predominância privada, ele precisava manter o controle de qualidade. Para tanto, editou a Portaria n° 971 (BRASIL, 1997), obrigando as mantenedoras a tornarem público em seus Processos Seletivos a infra-estrutura disponível ao alunado como, por exemplo, corpo docente, biblioteca, laboratório de informática e modelo pedagógico.

Outra medida importante no controle de qualidade das IES feito pelo Estado e executada pelo INEP compreende as ações indicadas pelo Art 17 do Decreto nº 3.860 (BRASIL, 2001), no capítulo IV da Avaliação:

> *1) avaliação das empresas educacionais baseadas nos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de educação superior, por região e unidade da federação e a classificação das IES definida no Sistema de Avaliação e Informação Educacional do INEP;*
> *2) avaliação institucional de desempenho individual das IES;*
> *3) avaliação dos cursos superiores, mediante a análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos e das condições de oferta de cursos superiores.*

A literatura de Leis, Decretos e Medidas Provisórias é farta em todo o período do neoliberalismo. A divulgação do ranking das IES no site do INEP inicia uma nova consciência ao aluno. Este, embora ainda em número pequeno, agora faz suas opções pelas IES que obtêm bons resultados nos exames do MEC (o “provão”, como se tornou conhecido).

Esta consciência, aliada ao crescente índice de inadimplência, cerca de 20% a 25% resulta em sobra de vagas na maioria das IES, causando, em boa parte delas, o atraso de pagamento a seus fornecedores, professores e pessoal administrativo. O fato exige dos gestores do Ensino Superior um repensar de seu

modelo de gestão, não mais baseado somente nos Regimentos, mas, em modelos inovadores que agreguem valor aos alunos, professores, funcionários administrativos e ao próprio mantenedor.

Assim como a Administração passou por diversas concepções, é possível observar que as IES também passaram, embora andando a passos mais lentos do que as empresas não-educacionais. Ao que parece, as IES ainda se encontram na concepção estruturalista.

Entretanto, há uma percepção, até mesmo, empurrada pelas Leis de que o momento atual se faz propício para as inovações da gestão das IES. Primeiro, porque já há sinais de ruptura da concepção de gestão de IES como linha de montagem. As pressões começam a surgir de todos os lados: empresas, alunos, professores e Administradores no exercício de sua profissão.

Segundo, algumas condições históricas já não mais existem como, por exemplo, o monopólio das IES no fornecimento das informações, dada as facilidades no desenvolvimento das comunicações e das tecnologias. De fato, empresas como a IBM, ITAÚ, Mac Donald`s, Amil, BRADESCO Senco, entre várias outras, já estão, elas próprias produzindo conhecimento, contratando grandes pesquisadores, fazendo surgir uma nova modalidade de Instituição educacional que são as “Universidades Corporativas”.

Terceiro, o mercado de trabalho já não mais procura trabalhadores da era industrial e, sim, da era do conhecimento. Para que se possa entender essas eras é necessário revisitar os modelos de gestão propostos pela Administração ao longo dos tempos.

No capítulo seguinte, será abordada a evolução dos modelos de gestão, como forma de descobrir o modelo que melhor se adeque as IES atuais, para permitir que estas se mantenham no mercado educacional com qualidade e viabilidade pedagógico-financeira.

CAPÍTULO III

MODELOS DE GESTÃO COMO "PODER ORGANIZADOR" NAS IES DE ADMINISTRAÇÃO

CAPÍTULO III

MODELOS DE GESTÃO COMO "PODER ORGANIZADOR[1]" NAS IES DE ADMINISTRAÇÃO

"Uma empresa que não é capaz de imaginar o futuro não sobreviverá para desfrutá-lo".
(C. K. Prahalad).

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem por objetivo apresentar e discutir os diversos modelos de gestão e sua influência na forma de gerenciamento das Instituições de Ensino Superior (IES). Para tanto, será feito um breve percurso histórico dos modelos de ações administrativas realizadas pelas civilizações antigas, que culminaram na construção dos conceitos da Administração científica.

Na seqüência, a Administração será apresentada na contemporaneidade, pautada nas três Perspectivas da Administração (Estruturalista, Humanista e Integrativa), além do modelo de Organização da Aprendizagem que fornece elementos para uma reflexão particular sobre uma Abordagem Metodológica Gerencial no âmbito das IES, para atender a problemas que surgem decorrentes da "Nova Ordem Social" [2].

---

1 - Termo utilizado por Philippe Perrenoud (2002, p. 97) para designar novas formas de organização e funcionamento das escolas.
2 - É considerado como Nova Ordem Social a reestruturação social e econômica que vem ocorrendo nos blocos econômicos.

Ao discorrer a respeito das perspectivas, procuramos fazer uma relação entre os modelos de gestão utilizados nas organizações não educacionais e nas IES. Para efeito dos objetivos deste estudo, será dada maior ênfase ao modelo de *organização da aprendizagem*, sob a predominância das teorias de Chis Argyres e Peter Senge. Juntas, estas teorias servirão de andaimes para a construção da Abordagem Metodológica Gerencial, proposto pela autora do presente estudo (Capítulo IV), cuja validação (ou não), passará, também, pela análise do Estudo de Caso (Capítulo V).

1 PERCURSOS DA ADMINISTRAÇÃO

Para discutir os modelos de gestão utilizados pelas IES na atualidade e, sobretudo, para discutir a abordagem proposta por este estudo, primeiro, é necessário revisitar as teorias da Administração, situando-as no tempo e espaço e pontuando suas principais características e contribuições.

1.1 Antecedentes

O final do século XX pautou-se pela ampliação do *market share*[3] nas organizações em decorrência da economia global que ofereceu maiores oportunidades de expansão às empresas em geral.

O mesmo se verificou anteriormente com a Revolução Comercial (1450 – 1800) e, também, com a Revolução Industrial (1830), embora na época as organizações não dispusessem dos avançados meios de comunicação, como Internet nem mesmo das facilidades da globalização e do *market share,* como instrumento de desenvolvimento de negócios.

Assim, concebemos que administrar é um ato inerente ao ser humano e, portanto, está presente em todas as etapas da evolução da sociedade e dos negócios.

Na Mesopotâmia (1700 a 610 a.C.), os princípios da administração como, por exemplo, o controle executado pelo código de Hamurabi, foram utilizados na Administração Pública.

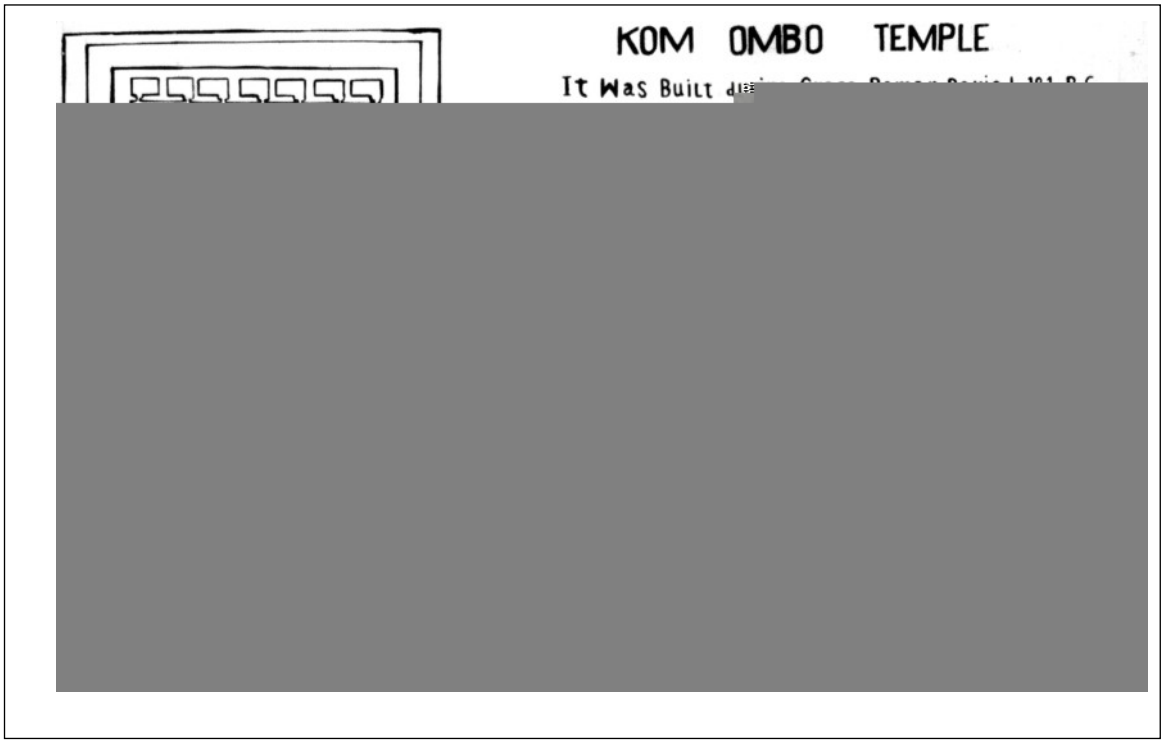
O mesmo ocorreu na civilização egípcia que trouxe, como grande contribuição à administração contemporânea, as técnicas de planejamento, a liderança e o controle demonstrado pela construção das pirâmides e o uso das águas do rio Nilo. As pirâmides, uma das grandes maravilhas do mundo, até hoje, guardam um grande mistério para a humanidade, no sentido dos conceitos de Administração e tecnologia, em razão de sua grandiosidade[4] e complexidade como obra.

Nos templos situados às margens do ri

ribeirinhos uma possibilidade maior de riqueza e, portanto, poderiam pagar mais tributos. Ganhavam os agricultores, ganhava o governo e ganhava a sociedade local.

A figura abaixo refere-se a uma fotografia feita pela pesquisadora, do Templo de *Kom Ombo*, entre Luxor e Edfu, a 450 km da cidade do Cairo, localizado às margens do Rio Nilo, onde está exposto um esquema de como eram feitos a eqüidade e o controle administrativo utilizado há mais de 3.000 anos.

Figura 1: Fotografia da Planta do Templo de *Kom Ombo*



Fonte: Foto tirada do local pela pesquisadora em janeiro de 2001.

Portanto, como em um lance de coerência, todas as contribuições dadas pelas civilizações à Administração condiziam com o grau de cultura de seus povos, mostrando, inclusive, que quanto mais avançada fosse sua cultura, maior seria a participação do povo no processo de gestão do país. Assim, obviamente, cada

duas e meia toneladas. É difícil conceber o número de horas e de homens que se ocuparam de sua construção.

contribuição vem a seu tempo.

Na civilização chinesa, Século IV a.C., Sun-Tzu, introduziu princípios de administração e comportamento ético nos negócios privados, governamentais e na vida social.

A civilização grega, 1.500 a.C., deixou registrada sua contribuição para a Administração. Os gregos primavam pelo uso da filosofia e pelo mundo das idéias. Dessa prática, surgiram conceitos que até hoje são encontrados no mundo moderno, como: democracia, método, ética, liberdade, princípios que fazem parte das preocupações das organizações que se ocupam com o bem-estar de seus clientes internos e externos e com a perpetuação e expansão de seus serviços e idéias organizacionais.

Até hoje, o embrião das técnicas da Administração usadas surgiu na civilização romana de quem herdamos o planejamento e o controle, a estratégia, a centralização da autoridade, os cargos e as hierarquias.

A civilização romana foi a que mais conquistas fez, chegando a dominar os povos desde o Oriente até o Ocidente. Para um povo conquistador como os romanos, o emprego de técnicas conhecidas até hoje, como as de administração, era imprescindível. A sociedade romana voltou-se mais às organizações do que à indústria e, por isso, faltou-lhe conhecimentos a respeito da produtividade. Por exemplo, a tecnologia militar, tinha alto grau de sofisticação e eficácia.

Dessa viagem rápida pela história, concluímos que a luta pela sobrevivência e a necessidade no gerenciamento dos fatores de produção escassos fizeram com que o homem buscasse alternativas organizacionais por meio das ciências e das técnicas, para minimizar o sofrimento provocado pela escassez dos fatores de produção que sua má distribuição causava e causa às civilizações.

Assim, paradigmas científicos voltados à Administração precisam ser criados, renovados, apropriados a cada época. Este fato propicia à humanidade a perseverante busca de aperfeiçoamento da gestão para melhorar suas próprias vidas com novas formas de produção e administração.

Dessa forma, procuramos levar riqueza e prosperidade à sociedade, otimizando os recursos naturais e tecnológicos que propiciam ao homem melhores resultados de acumulação, expressos pelos lucros e, conseqüentemente, na melhoria de qualidade de vida do trabalhador.

Na busca de métodos de produção e aumento de ganhos por meio da produtividade, surgiu a Revolução Industrial, em 1780, na Inglaterra. Em razão dela, destacaram-se estudiosos com idéias e teorias que contribuíram para a evolução da ciência.

Para além da Economia e Administração, a Revolução Industrial, também contribuiu para a reformulação da vida humana no mundo, provocando o êxodo de milhares de pessoas do campo às cidades, exigindo um novo estilo de vida. A vida passou a ser organizada de acordo com o apito da fábrica, ocasionando a urbanização e o surgimento de consciência de classe e novas profissões. A classe trabalhadora dividiu-se em várias categorias determinadas pela qualificação profissional, salários e local de trabalho. A vida de um operário têxtil qualificado era muito diferente de um estivador não-qualificado.

A importância da educação começou a se destacar por oferecer condições de ascensão social mesmo aos não-qualificados. Entretanto, as famílias ainda consideravam a educação como um “luxo”, sobretudo, porque a hora dedicada ao estudo suprimia a complementação da renda familiar. Além disso, a evolução tecnológica, como a introdução do tear mecânico deixava de fora a mão-de-obra,

antes considerada qualificada para juntar-se à não-qualificada, aumentando o número de miseráveis.

Em uma cronologia de grau de importância, os economistas clássicos da época trouxeram grandes contribuições à Administração e aos negócios. Adam Smith (1723 - 1790), Thomas Malthus (1766 -1834) e David Ricardo (1772-1823) são exemplos disso.

O primeiro, responsável pela Teoria da Divisão do Trabalho, marca o surgimento de uma nova sociedade, dando origem à questão que é, motivo de atenção nos estudos das organizações até nossos dias, que é o trabalho em equipe. Este e a formação de equipes indicam que o indivíduo solitário jamais será capaz de produzir bens e serviços necessários à sociedade. A essência do homem parece ser a de viver em exercício contínuo de ocupação em organização social.

A Teoria da Divisão do Trabalho produz nas artes e ofícios o mesmo efeito causado no exemplo da fábrica de alfinetes[5] proposta por Smith (início da produção em série e em equipe). Este resultado é levado do período industrial até nossos dias. Smith enfatizou que a divisão do trabalho era a melhor forma de aumentar a produtividade, já que permitia que cada pessoa pudesse se especializar no ofício que sabia fazer melhor.

Ao publicar anonimamente, em 1798, suas idéias na obra *"Essay on Population"* (Ensaio sobre a População), Malthus trouxe uma alerta à humanidade ao afirmar que, enquanto a população crescia em progressão geométrica, a produção de alimentos crescia em progressão aritmética.

Em seus trabalhos, fica claro que Malthus defendia idéias pessimistas e

5 - Smith teorizou sobre a divisão do trabalho, utilizando-se como exemplo de uma fábrica de alfinetes. Ele demonstrou que se cada operário se encarregasse de uma das fases de produção de determinado bem, aumentaria a produção daquele bem e diminuiria o desemprego.

discriminatórias com relação à população pobre. Uma delas era a afirmação de que um modo eficiente para evitar as epidemias entre os pobres era o governo deixar de adotar ações sociais que os amparassem, pois, assim, eles desapareceriam. As idéias de Malthus tornaram-se mais tarde a semente da teoria da eugenia[6] adotada por alguns países no século XX como, por exemplo, a Alemanha nazista.

Malthus também trouxe contribuições importantes para a Administração. A principal delas foi a Lei da Oferta e Demanda que, até hoje, é respeitada pela economia. Ela se reflete diretamente na Administração moderna, influenciando o comportamento do consumidor e, conseqüentemente, a administração das empresas.

Influenciado pelas idéias de Smith, Ricardo deixa várias contribuições para a Administração contemporânea. Uma delas é a idéia de valor. Para Ricardo, o valor de um bem é determinado pela qualidade do trabalho empenhado na produção desse bem. Sua principal construção teórica, a *Lei do Custo Comparativo,* demonstra os benefícios do uso de *commodities* em negócios internacionais, preconizando com isso o emprego do Livre Comércio na Inglaterra no século XIX. No período, a Inglaterra beneficiava-se da exportação de manufaturas e, para tanto, importava matérias-primas.

Os "empresários" da época simpatizavam com as teorias dos economistas clássicos, já que essas idéias eram condizentes com seus desejos. Este era o panorama europeu de formação de idéias durante os cinqüenta primeiros anos da era industrial.

Em 1776, Adam Smith já anunciava, em seu estudo sobre a Divisão do

---

6 – Termo criado por Francis Galton (1822 – 1911) definido como: "O estudo dos agentes sob o controle social que podem melhorar ou empobrecer as qualidades raciais das futuras gerações, sejam físicas ou mentalmente".

Trabalho, o que Frederick Winslow Taylor definiu sobre o trabalhador e a empresa, meio século depois, com o surgimento da Administração Científica, iniciando a era da Administração contemporânea.

2 CONTEMPORANEIDADE

Para fins de efeito didático, optamos por dividir a evolução das teorias da história da Administração na contemporaneidade em três categorias: *Perspectiva Estruturalista, Perspectiva Humanista e Perspectiva Integrativa.*

A exemplo das três perspectivas, ousamos testar uma abordagem que denominamos de Abordagem Metodológica Gerencial para IES, pesquisando uma IES com apenas um curso de Administração que se utiliza do modelo de Gestão da Aprendizagem e com base nessa experiência de gestão, formulamos pressupostos baseados na teoria de Chris Argyres e Peter Senge que acreditamos dar suporte a esta abordagem.

No final deste capítulo, apresentaremos um quadro resumindo as Escolas da Administração, com suas respectivas teorias, seus autores responsáveis e os principais conceitos e objetivos que se pretendiam atingir com tais teorias.

Tomamos a liberdade de também incluir a Abordagem Metodológica Gerencial no Âmbito das IES como uma das abordagens pertencentes à Perspectiva da Nova Ordem Social que abriga a teoria da Aprendizagem Organizacional estudada por Chris Argyres e Peter Senge.

A perspectiva Estruturalista voltava-se ao desenvolvimento de mecanismos que estruturassem as empresas. Esta preocupação advinha das mudanças nas formas de produção, anteriormente, doméstica e artesanal, para industrial e com sede empresarial (local determinado para a produção). Esta Perspectiva englobou a Teoria da Administração Científica, a Escola Clássica e a Burocrática.

Se, por um lado, na Perspectiva Estruturalista, os problemas de gestão passaram a ter soluções mais adequadas, por outro, a insatisfação dos trabalhadores e suas resistências às mudanças não produziram um resultado eficaz.

Procurando soluções para as questões humanas nas organizações, os pesquisadores passaram a dar atenção especial aos aspectos das relações humanas nas organizações. Portanto, a Perspectiva Humana surge para responder questões que tratam do aumento da produtividade associada ao grau de satisfação dos empregados. A Perspectiva Humana assumiu a Escola das Relações Humanas, Dinâmica de Grupos e a Liderança.

A Perspectiva Integrativa aparece pela necessidade de integrar as duas perspectivas anteriores – a estrutural e a humana – tendo seu foco no estudo do desempenho do gestor como responsável pela integração das técnicas e das relações humanas nas organizações. Esta Perspectiva englobou a Escola Sociotécnica, Teoria dos Sistemas e a Teoria da Contingência.

Por último, vem a Abordagem Metodológica Gerencial no Âmbito das IES, assim denominada neste trabalho por entender que é uma abordagem que causará mudanças radicais na cultura/conduta/ações e atitudes das pessoas e as IES serão as responsáveis por seu desenvolvimento.

O foco, aqui, não é mais o estudo de técnicas e ferramentas estruturais de produção, mas, sim, de processos que resultem na construção da abordagem de um

novo modelo mental[7] que refletirá na qualidade de vida das pessoas, no trabalho e na sociedade, em geral. Esta Perspectiva embasará seu desenvolvimento na teoria da aprendizagem organizacional já estruturada por Chis Argyres e Peter Senge.

A seguir, faz-se necessário revisitar cada escola, complementando conceitualmente o efeito didático da divisão desta pesquisa, buscando relacioná-la com a gestão das IES em cada período.

2.1 Perspectiva Estruturalista

Assim como a Europa atribui a Smith o início da organização da produção por meio da teoria da Divisão do Trabalho, também é conferido a Taylor, na América do Norte, a criação da Administração Científica.

Taylor (1856-1917), engenheiro norte-americano, muito conhecido por todos os estudantes de Curso de Administração e, também, por qualquer gestor, escreveu seu primeiro livro, intitulado *"Shop management"* em 1903. Oito anos depois, em 1911, escreveu *"The principles of Scientific Management"*.

Em suas obras, Taylor procurou demonstrar a importância do método no desenvolvimento de qualquer tarefa empresarial. Não bastava a divisão de tarefas na produção como propunha Smith. Era necessário descobrir a melhor forma de

7 - Daniel Goleman entende por modelo mental o conjunto de conhecimentos adquiridos, construídos e reconstruídos no decorrer da vida de uma pessoa, formando seus parâmetros de ações, determinando seu estilo de vida, sua forma de pensar e ser na sociedade em que vive.
"Modelos mentais são como blocos de construção cognitivos que podem ser combinados e recombinados, conforme necessário. Como quaisquer outros modelos, eles representam o objeto ou situação em si, uma de suas características mais importantes é que sua estrutura capta a essência (se parece analogicamente) dessa situação ou objeto". (Hampson e Morris, 1996, p.243)

desenvolvê-las, para que se tornassem normas dentro da produção. O autor pautava-se na idéia de que existia apenas uma "única e melhor abordagem para desempenhar uma determinada função". Taylor considerava que todo trabalhador era igual e que, portanto, bastava treiná-lo para que ele tivesse bom desempenho.

O trabalhador era visto como verdadeira máquina, suas habilidades e anseios pessoais não eram consideradas. Por sua vez, os gerentes tinham função igual ao do capataz do período feudal: fiscalizavam o desempenho dos trabalhadores, cabendo-lhes repreender ou, até mesmo, demitir aqueles que não se enquadrassem no padrão requerido.

Na observação abaixo, Taylor demonstra claramente seu desprezo a respeito do papel do trabalhador. Talvez porque seu modelo mental aproximava-se da concepção que tinha sobre o trabalho na Idade Média, ou seja, a classe trabalhadora era vista como ser inferior, sem desejos, anseios, etc.

> *É extremamente difícil encontrar um trabalhador competente que não dedique uma parte considerável de seu tempo a encontrar uma forma de fazer seu trabalho o mais devagar possível e, mesmo assim, convencer seu empregador de que está trabalhando em ritmo eficaz. Neste contexto, executar melhor as ordens que lhe são dadas, independentemente do grau de melhoria, é essencial para o seu sucesso.* (STUART, apud Taylor 1999, p. 20)

Embora hoje a teoria de Taylor pareça inadequada, foi somente baseada nela que a Administração passou a ser estudada cientificamente. A Administração pós-Taylor passou a buscar teorias que se adequassem aos diversos momentos políticos, econômicos e sociais porque passava o mundo na era contemporânea.

Assim, alternativas de equilíbrio de interesses entre empregador, empregado e formas de produção que considerem o homem não mais uma máquina, mas um ser pensante com habilidades que devem ser desenvolvidas, vêm sendo pensadas e testadas em prol de pessoas e organizações melhores.

Na primeira fase da produção intelectual de Taylor, a possibilidade de

desenvolvimento de habilidades do trabalhador no exercício da profissão não era considerada. Ou o trabalhador nascia pronto para exercer determinada tarefa, ou teria de buscar lugares, empresas que necessitassem daquela tarefa que lhe era específica (nata). Posteriormente, sua obra, *Scientific Management*, já admite que:

> *É dever dos que administram ou gerenciam uma empresa estudar deliberadamente o caráter, a natureza e o desempenho de cada trabalhador. Por um lado, visando descobrir suas limitações e, por outro, ainda mais importante, suas possibilidades de desenvolvimento.* (STUART, apud Taylor 1999, p. 22).

Na citação acima, nota-se que a ciência é constituída de peculiaridades paradigmáticas que deixam sempre vieses para que sejam completados e/ou alterados, de acordo com os modelos de cada época. Sempre haverá um viés que será observado de forma a originar outro e, assim, sucessivamente.

Quando Taylor (1985, p. 22) dizia: *"E dever dos que administram ou gerenciam uma empresa estudar deliberadamente o caráter, a natureza e o desempenho de cada trabalhador",* deixa uma excelente contribuição ao estudo do desenvolvimento humano nas organizações, otimizando a satisfação dos trabalhadores e, conseqüentemente, determinando melhores resultados, não só no aspecto da produção, como também da harmonia no ambiente empresarial. Ou seja, certo viés para outro tempo.

Apesar das críticas que Taylor recebeu em todo o seu trabalho, não se pode negar que suas idéias tenham servido de alicerce ao desenvolvimento da profissionalização do Administrador.

Assim também aconteceu na Europa para identificar um novo paradigma de Administração. O francês Henri Fayol (1841–1925), também engenheiro, representou a Escola Clássica. Em seu livro, *Administração Industrial e Geral* (1916), identificou 14 princípios gerais da Administração, considerados como úteis nas organizações até nossos dias. São eles:

1) ***Divisão do Trabalho.*** Para Fayol, quanto mais especialista for um empregado, menores serão seus erros na produção.
2) ***Autoridade.*** A autoridade estava ligada ao poder de dar ordens e estas serem obedecidas. Portanto, cabia ao administrador e aos gerentes dar as ordens e aos empregados obedecer sem questioná-las.
3) ***Disciplina.*** Para que houvesse harmonia no desenvolvimento do trabalho – cumprimento das tarefas – era necessário que cada empregado mantivesse disciplina e se isso não acontecesse, cabia a aplicação de penalidades judiciais.
4) ***Unidade de Comando.*** Cada trabalhador deve receber ordens de apenas uma pessoa.
5) ***Unidade de Direção.*** A empresa deve ter um objetivo comum e bem definido.
6) ***Subordinação do interesse individual ao interesse coletivo.*** O interesse que deve prevalecer é o do grupo e não o de uma pessoa.
7) ***Remuneração.*** Para que seja calculada a remuneração do trabalhador, deve se levar em conta o custo de vida, oferta de mão-de-obra, a situação da empresa, etc. de forma que a remuneração paga pelo empregador ao empregado seja justa.
8) ***Centralização.*** O grau de centralização ou descentralização deverá ser proporcional à atividade da empresa.
9) ***Cadeia de Comando.*** As empresas precisam deixar claro sua linha de comando demonstrada por meio de um organograma.
10) ***Ordem.*** As pessoas e os materiais necessários para qualquer produção devem estar no lugar certo e na hora certa.
11) ***Equidade.*** Os empregadores devem tratar seus empregados de forma justa, humana e igualitária.
12) ***Estabilidade de Emprego.*** A eficiência da empresa pode ser medida pela alta taxa de rotatividade de seus funcionários. Portanto, a organização deverá priorizar os empregados que lhe dão alta produtividade.
13) ***Iniciativa.*** Os administradores deverão encorajar os trabalhadores a tomar iniciativas em atividades novas ou autodirigidas.
14) ***Espírito de Equipe.*** O espírito de equipe, companheirismo e amizade entre os empregados contribuirá para que haja um ambiente agradável e aumento da produção.

Os quatorze princípios da Administração introduzidos por Fayol são utilizados, ainda hoje, na maioria das empresas. Alguns são empregados com uma roupagem

moderna, no sentido de mostrar uma pseudo-evolução de sua gestão que, na realidade, não apresenta qualquer mudança, pois, na essência, a filosofia da empresa continua a mesma da época de Fayol, ou mesmo anterior a ele.

Fayol introduziu também o conceito de “princípio funcional” como a primeira tentativa racional de organização de uma empresa. Concebeu a estruturação das operações de uma empresa, dividindo em seis suas atividades principais: *técnicas, comerciais, financeiras, de segurança, contábeis e administrativas.* Até hoje, o “princípio funcional” é aplicável a qualquer modelo empresarial, como estrutura principal da organização.

Outra importante contribuição deixada por Fayol são as funções da Administração: (Fayol,1949, p.72) *“Planejar, Organizar, Comandar, Coordenar e Controlar”*. Portanto, a Administração podia ser considerada “crítica e universal” já que desempenha uma papel muito importante no controle dos empreendimentos, sejam eles de grande porte, pequeno, industriais, comerciais, políticos, religiosos ou de qualquer natureza.

Fayol, considerado pai da Escola Clássica com Chester Barnard, presidente da New Jersey, formulou a teoria sobre a função de um administrador que consistia em promover a cooperação para se alcançar os objetivos da organização, sendo a comunicação a responsável pela eficácia dessa cooperação.

Com o crescimento físico das organizações, a necessidade de melhor controlar o trabalho, formar as hierarquias e responsabilizar cada membro da hierarquias, o sociólogo alemão Max Weber iniciou suas pesquisas nas organizações européias do século XIX. Estas tinham por objetivo assegurar a eficiência dos trabalhadores e a segurança nas empresas por meio da *Teoria da Burocracia*. Esta teoria introduziu o método, as regras, os regimentos, como forma

das empresas administrarem seus negócios com maior rigor e controle possível.

Para Weber, o homem só produzia sob pressão e controle e como cada homem recebia atribuições e responsabilidades específicas, era necessário desenvolver mecanismos que merecessem tratamento eqüitativo a todos os empregados. Sob esta perspectiva, classificou as formas de domínio em uma empresa, como sendo: dominação legal, tradicional e carismática.

Nas empresas públicas brasileiras, a Teoria da Burocracia foi muito utilizada e obteve seu auge na década de 1940. Hoje, é associada à ineficiência, embora seja ainda muito empregada.

Do período acima descrito – Perspectiva Estruturalista – as teorias desenvolvidas por Taylor, Fayol e Weber foram as que mais ofereceram contribuições no estilo de gestão adotado pelas Instituições de Ensino Superior brasileiras e estas contribuições interferem fortemente na dimensão da gestão pedagógica e na dimensão gerencial.

A dimensão da gerencial é sempre encarregada pela imagem da organização em qualquer modelo de gestão. Portanto, os modelos taylorista, fayolista e weberiano, adotados na gestão da era industrial, são transmitidos para a gestão de IES com características muito semelhantes, mostrando uma imagem de uma organização rígida e burocrática. Sua função é organizar a linha de montagem do processo, manter os controles, criando burocracias coadjuvantes do controle de pessoal docente, discente e administrativo.

Portanto, as entradas de matéria-prima do modelo da gestão industrial correspondem ao ingresso de alunos traduzidos em matrículas feitas na Secretaria Geral que vão alimentar todo o processo de produção.

A Formação do Produto é concebida como a transmissão do conhecimento

dentro das IES. Nesta fase, contrata-se o operário – professor – para desenvolver o produto – dimensão discente – com característica passiva e receptiva.

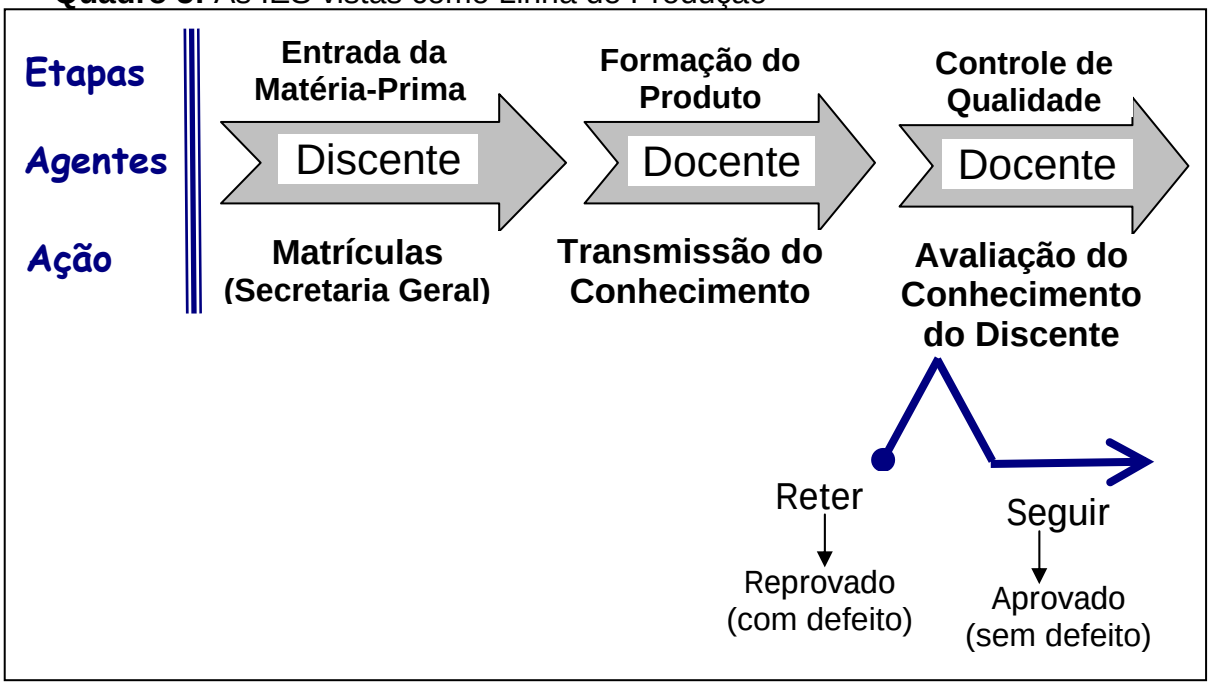
Na dimensão pedagógica, o professor é contratado apenas para a disciplina, sem contudo conhecer o currículo do curso, o Projeto Político-Pedagógico e o Projeto de Desenvolvimento Institucional da IES. Dessa forma, conhecendo apenas parte do todo, ele faz apenas uma pequena parte do processo.

Não há construção de conhecimento porque a concepção é a de que o aluno é uma “folha em branco”, não tendo, portanto, o que construir conjuntamente, mas sim, receber passivamente o conhecimento dado. Na contratação desse professor, está determinado o cumprimento estabelecido pela burocracia da IES, isto é, preencher diários de classe, elaborar provas, etc., efetuando o controle de qualidade do processo por meio da nota. No contexto de suas aulas, não há preocupação com o desenvolvimento de habilidades, atitudes e competências de seus discentes. O aluno que não aprendeu, é retido, reprovado; e o aluno que aprendeu (o produto sem defeito) que obteve a nota, continua seu processo de fabricação.

O Controle de Qualidade é a fase em que se separa o produto sem defeito dos produtos com defeito. Nas IES, o controle de qualidade é feito por meio das avaliações do conhecimento que se dão periodicamente. Esta fase permite que o professor assuma, simultaneamente, as funções de advogado de defesa, de promotor e juiz. Por sua vez, o aluno recebe sua sentença por meio da nota e não tem direito de defesa.

Graficamente, é possível fazer uma comparação entre a linha de produção de um produto qualquer e o funcionamento de uma IES na produção do conhecimento, conforme quadro a seguir.

Quadro 5: As IES vistas como Linha de Produção



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Em suma, como as IES são concessões do Estado, mesmo sendo uma iniciativa privada estão sujeitas às suas regulamentações e burocracias que atuam fortemente nas dimensões de suas gestões que, por sua vez, são estruturadas por meio do modelo industrial de produção elaborado pelo Ministério da Educação.

A Perspectiva Estruturalista cria uma cultura tão forte na gestão das organizações que, apesar dos 94 anos (1911) de seu uso e novas perspectivas terem surgido, ainda há uma grande resistência de mudança na cultura organizacional das IES.

2.2 Perspectiva Humanista

A Perspectiva Humana enquadra as Escolas das Relações Humanas, representadas por Elton Mayo a Dinâmica de Grupos – Kurt Lewin – e a Liderança

que tem em Douglas McGregor seu maior representante. Se, por um lado, as pesquisas feitas concluíam que as teorias da Perspectiva Estruturalista já apresentavam uma série de outras teorias que ajudavam no desenvolvimento das organizações por outro lado, a insatisfação dos trabalhadores começava se fazer presente no dia-a-dia das organizações “estruturadas”.

Assim, esta Perspectiva vem desenvolver teorias que procuram minimizar essas insatisfações, levantando questões como, por exemplo, a de que uma melhoria nas condições externas do trabalho serviria como estímulo para aumentar a produtividade e, portanto, interferiria na satisfação dos trabalhadores, já que as condições de melhora profissional aperfeiçoariam as condições físicas, sociais e psicológicas.

Esta era a constatação da teoria da *Dinâmica de Grupo* elaborada pelo australiano Elton Mayo (1880-1949) que, nos anos 20 do século passado iniciou suas pesquisas preocupado em resolver o problema do *“Spleen Industrial”* nas empresas americanas. O *“spleen industrial”* era a perda de interesse pelo trabalho, a fadiga e monotonia que os trabalhadores da Western Eletric sentiam.

Na literatura especializada em Administração, o exemplo da pesquisa de Mayo ficou muito conhecido. Nessa experiência, Mayo alterou algumas variáveis da condição de trabalho, como iluminação, pausas entre as jornadas de trabalho de um grupo (experimental), mantendo essas variáveis inalteradas para os outros grupos (controles). Foi observado que a produtividade aumentava, tanto no grupo experimental como nos grupos de controle. Mayo concluiu que fatores físicos influenciam menos a produção do que os emocionais.

Esta experiência mostrou-se, dentro de pouco tempo, ineficiente, pois a satisfação dos trabalhadores voltou ao estado do início da pesquisa.

Entretanto, a Perspectiva Humana foi o pontapé inicial das teorias que priorizam o homem e sua satisfação no trabalho versus produção e produtividade.

A teoria da Dinâmica de Grupo é pesquisada por vários autores. Cada um deles aborda uma posição particular das relações humanas como grupos sociais. As pesquisas desenvolvidas por Kurt Lewin (1890–1947) seguem *a linha pragmática e* têm aproximação teórica com a teoria da aprendizagem organizacional.

As pesquisas sobre a dinâmica de grupo da linha pragmática proposta por Lewin afirmam que:

> *Quando os seres humanos participavam de atividades em grupos democráticos, não somente sua produtividade era intensificada, como também o seu nível de satisfação era elevado e as suas relações com os outros membros baseavam-se na cooperação e na redução das tensões (...) nessas circunstâncias, o grupo tornava-se suficientemente autônomo para prosseguir sua tarefa mesmo quando o líder se ausentava.* (AMANDO, 1978, p.98)

A teoria da Dinâmica de Grupo pragmática focaliza-se nos aspectos de liderança democrática e, conseqüentemente, propicia a oportunidade da participação de todos os empregados na tomada de decisões, ressaltando e priorizando o aprendizado dos grupos e da organização.

As condições de melhoria da eficácia organizacional são pesquisadas por Douglas McGregor, utilizando-se das ciências do comportamento, focando a linha das *práticas de liderança*. Seus estudos centralizaram-se na relação entre o sucesso organizacional e a capacidade que o líder tinha em prever e controlar o comportamento humano. Para McGregor, as crenças do líder influenciam na ação dos empregados.

Seus conceitos estão centrados na *"Teoria X e Teoria Y"*. A filosofia da Teoria X sugere que os objetivos pessoais dos indivíduos e os da empresa estão em conflito e que os funcionários são, basicamente, motivados por recompensas

externas e pelo medo da punição. Por isso, os líderes que apóiam a filosofia da Teoria X só têm dois tipos de recursos: recompensas e punições, a serem usados para levar os empregados a se comportarem de acordo com os objetivos organizacionais.

A filosofia da Teoria Y enfatiza o autocontrole e a autonomia dos empregados que são encorajados a testar suas habilidades e idéias, seus objetivos, testando-os com a identidade e a harmonia da organização.

Baseando-se nas teorias X e Y de McGregor, Argyres propôs um modelo de comportamento dos funcionários na organização, associando o padrão de comportamento A à teoria X e o padrão de comportamento B à teoria Y.

Quadro 6: Comparação entre as teorias X e Y de Douglas McGregor e os padrões de comportamentos propostos por Argyres.

TEORIA X	**TEORIA Y**
CORRESPONDE À FALTA DE CONFIANÇA NAS PESSOAS E À SUA DEPENDÊNCIA E CONTROLE PELA ADMINISTRAÇÃO. AUTORIDADE ADMINISTRATIVA CENTRALIZADA E AUTORITÁRIA.	CORRESPONDE À MELHOR DISTRIBUIÇÃO DE PODER NA ORGANIZAÇÃO, COM DELEGAÇÃO DE RESPONSABILIDADES. O HOMEM É VISTO COMO UM CONTRIBUINTE ATIVO.
PADRÃO A	**PADRÃO B**
REPRESENTA OS COMPORTAMENTOS INTERPESSOAIS, A DINÂMICA DE GRUPOS E AS NORMAS ORGANIZACIONAIS ASSOCIADAS À TEORIA X.	PROPÕE MAIOR CONFIANÇA NOS FUNCIONÁRIOS, MAIOR INTERESSE EM SEUS SENTIMENTOS. FORNECE POSSIBILIDADES DE COMPROMETIMENTO INTERNO E EXPERIMENTAÇÃO DE NOVAS IDÉIAS.

Fonte: Argyres, 1971, p. 45 - 46.

As teorias que compõem a Perspectiva Humana começaram a ser discutidas a partir de 1947. Kurt Lewin entendia que se as organizações adotassem a formação de grupos para a resolução de conflitos, os resultados seriam mais eficientes. Na época, a prioridade da política educacional brasileira estava voltada sobretudo ao desenvolvimento dos níveis fundamental e médio, em detrimento do Ensino Superior. O governo brasileiro ainda se encontrava estruturando as agências de

desenvolvimento dirigidas ao Ensino Superior. A criação da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, por exemplo, só se deu em 1951.

A chance de se criar grupos de discussão sobre as teorias da Perspectiva Humana na gestão das IES poderia ter ocorrido a partir de 1964, época em que explodia no mundo da Administração a teoria da Liderança de Douglas McGregor e, também, época em que o governo da ditadura militar brasileira elegera, no orçamento da união, a educação como o segundo lugar nas prioridades do Estado.

Nesse período, o Brasil iniciava uma fase política de repressão, interferindo inclusive na atuação das escolas, evitando sua autonomia, fiscalizando professores e alunos e qualquer que fosse a inovação adotada, esta precisava atender ao regime ora imposto.

Embora houvesse resistência por parte dos docentes e discentes sobretudo, das Universidades Federais, a gestão das IES “obedeciam” ao regime de ditadura adotado no período, mesmo porque elas dependiam do repasse financeiro do governo (conforme apresentado no capítulo II deste trabalho) para o desenvolvimento e expansão de suas atividades.

A demanda reprimida por vagas no Ensino Superior na década de 1980 era tamanha que a preocupação maior era atendê-la, aumentando o número de IES particulares incentivadas pela renúncia fiscal e pelas verbas a “fundo perdido” destinadas à Educação Superior. As Faculdades de Administração não apresentavam problemas. Estavam sempre repletas de candidatos ao diploma de Bacharel em Administração com o intuito de logo ingressarem no mercado de trabalho em alguma multinacional. O enfoque dado no ensino era o aprendizado das técnicas administrativas que estavam a serviço das empresas.

Portanto, as práticas da Perspectiva Humana nas IES tiveram seu período de

empresas demandavam.

As discussões acadêmicas sobre o papel das IES, no caso da Administração, passam a fazer parte da pauta dos consultores em gestão, professores universitários e executivos, vislumbrando alternativas sinérgicas entre IES e mercado de trabalho.

Na introdução de seu trabalho, Crainer afirma que:

> *A defesa das escolas de Administração às acusações de que suas idéias se esgotaram consiste em afirmar que os consultores se valem dos trabalhos acadêmicos e os popularizam. Isso é sem sombra de dúvida verdadeiro. O contrário também ocorre: as faculdades de Administração são exímias em apresentar idéias e depois esquecê-las, da mesma forma que cães enterram ossos particularmente saborosos.* (CRAINER, 1999, p.12).

A afirmação acima reflete a realidade dos Cursos de Administração no Brasil. Como já foi citado no decorrer desta tese, as Escolas de Administração discutem os modelos de gestão, mas não se apropriam dos resultados das discussões de forma a tirar o melhor proveito, podendo ser, inclusive, as “cobaias” das melhores inovações a serem postas em prática no mercado empresarial, e, conseqüentemente, ajudando a aumentar o sucesso profissional dos egressos.

Mintzberg, um dos pioneiros da Perspectiva Integrativa, é um dos críticos ferrenhos aos modelos das Escolas Administração e aos Mestrados em Administração da forma como eles têm se apresentado. Ou seja, não estão concebidos para desenvolver habilidades, atitudes e competência em seus alunos e, sim, na reprodução do conhecimento que, na maioria dos casos, não atende às peculiaridades das organizações no tempo e espaço.

2.3 Perspectiva Integrativa

Com a percepção de que a aplicação dos sistemas de gestão com predominância eminentemente técnica, interferia de forma negativa nas relações humanas, os psicólogos Eric Trist e Daniel Katz e o engenheiro Henry Mintzberg desenvolveram a Perspectiva Integrativa. Como o próprio termo já indica, esta teoria procurou demonstrar como o conhecimento é tratado de forma fragmentada, os problemas organizacionais também o são e, portanto, não há mais espaço para a predominância de tal ação por parte das organizações.

A Perspectiva Integrativa foi subdividida em: 1) *Escola Sociotécnica,* tendo como principal pensador Eric L. Trist, psicólogo inglês que viveu nos Estados Unidos da América. Ele foi um dos fundadores do Tavistok Institute of Human Relations que tinha como atividade principal pesquisar a interferência dos sistemas técnicos nas relações humanas das organizações, por isso conhecida como Teoria Sociotécnica. 2) *Teoria dos Sistemas,* elaborada pelo psicólogo Daniel Katz, norte-americano, desenvolveu seus estudos comparando os sistemas organizacionais ao sistema do corpo humano, caracterizando as organizações pela “equifinalidade”. 3) Por último, a *Teoria da Contingência*, representada por Henry Mintzberg, canadense, engenheiro mecânico. Suas obras baseiam-se na ruptura do pensamento tradicional sobre as organizações, considerando a utilização da estratégia como uma habilidade que deve ser desenvolvida nos Cursos de Administração.

As obras de Mintzberg estão calcadas na crença de que a espontaneidade e a fé das pessoas fazem a diferença nas organizações. Por isso, é admirador dos processos administrativos intuitivos.

Assim, Mintzberg (1975, p.75) afirma que: “t*enho simpatia pelo processo administrativo intuitivo, baseado em respostas imediatas”. Não considero a*

estratégia como apoteose do racionalismo e, sim, como uma arte.

Uma das maiores lutas de Mintzberg é acabar com os mestrados de Administração na forma em que são configurados.

> *Os programas regulares de mestrado devem ser eliminados. Trata-se da forma incorreta de treinar pessoas que nunca foram gerentes a se transformarem em gerentes. Eles não sabem se querem treinar líderes ou especialistas. No momento, treinamos analistas financeiros e esperamos que se tornem líderes. Se pudéssemos proibir essas pessoas de chegar à presidência das empresas, esse seria um enorme benefício.* (MINTZBERG, 1991, p. 47)

O programa de Mestrado idealizado por Mintzberg é estruturado para abranger cinco posicionamentos, como proporcionadores de formação das habilidades principais de um administrador: 1) reflexivo; 2) analítico; 3) voltado para o mundo; 4) colaborativo e 5) catalítico. Estes posicionamentos deverão ser desenvolvidos nas disciplinas do curso de Administração, utilizando-se da multidisciplinaridade.

Nessa perspectiva, os cursos de mestrado formariam gestores que teriam papel fundamental como líderes que buscam descobrir e estimular habilidades individuais coadunadas com as necessidades das organizações.

As teorias da Perspectiva Integrativa dominaram a década de 1990 e seguem ainda dominando o novo milênio com um desfile de grandes idéias desenvolvidas, geralmente, por meio da pesquisa acadêmica, mas que se tornam conhecidas sobretudo por meio das consultorias internacionais.

A necessidade de cursos, especialmente, os de Administração, que desenvolvam habilidades, atitudes e competências propostas por Mintzberg parece ser foco de reflexão, também, no ensino superior europeu.

O Processo de Bolonha, que será abordado mais adiante, é um exemplo claro

da necessidade de reflexão e mudanças radicais na estrutura do espaço do Ensino Superior europeu. As discussões sobre o Processo de Bolonha apontam que a gestão das IES precisa ser sensível aos aspectos estratégicos operacionais, técnico-estruturais e logísticos de modo que esse conjunto dê a qualidade do ensino-aprendizagem, que é o objeto primeiro da organização educacional, tanto nas IES públicas e, em especial, nas particulares.

A predominância da cultura organizacional alicerçada pelos pressupostos burocráticos taylorista, fayolrista e weberiana parece ser a causa desse caos no Ensino Superior que consol

pedagógicos e financeiros, ou não têm alunos.

A esse propósito ou as IES lideram o processo de transmutação educacional, estruturando sua governança de forma a dar garantias mínimas à empregabilidade, ou as empresas ocuparão esse espaço, fazendo desaparecer da história a Instituição Educacional.

De fato, em 1999, existiam 1.200 universidades corporativas em todo o mundo que cobriam praticamente todos os setores da indústria e de serviços que não concedem grau acadêmico. Entretanto, a mais famosa delas, a “Universidade do Hambúrguer” da McDonald´s, localizada em Illions, durante seus 35 anos de

mesmo, provocar o surgimento de novas ciências.

Por exemplo, antes do nascimento da Ciência da Administração, outras ciências anteciparam-se, como forma até de oferecer sustentação teórica às questões da Administração. Foi o caso das ciências jurídicas. Assim, nas experiências administrativas do passado, os profissionais presentes na Administração eram os Advogados. Pelo fato de possuírem conhecimentos sobre a organização dos fatores de produção, os Economistas apareceram, posteriormente, com a função de tentar minimizar a questão fundamental de qualquer sociedade, qual seja a escassez. Por fim, vieram os Psicólogos que, respaldados no conhecimento sobre o Homem e seu comportamento, pareciam ter o perfil ideal para conduzir administrativamente as organizações.

No bojo destas três ciências – Direito, Economia e Psicologia – a Administração exerce, sem desconhecer a utilidade das demais, uma função muito importante na qualidade da distribuição de riquezas, cultura, educação. Ela é a grande responsável pelo modelo de organização que se estabelece no mercado para a produção e distribuição das riquezas, até mesmo, das formas de relação das pessoas no convívio empresarial.

Administrar é, antes de tudo, um ato de escolhas; é um processo de tomada de decisões com base em objetivos para garantir suas realizações. É, portanto, responsável pela harmonização entre todos os agentes econômicos.

Neste sentido, a Administração se faz possível e seu aperfeiçoamento ocorre pela existência das organizações (empresas). Por sua vez, a empresa é o instrumento mais eficaz para satisfazer um número infinito de necessidades humanas.

Qualquer organização é formada por pessoas que interagem entre si, por

meio de relações recíprocas, para atingir objetivos comuns. Ela caracteriza-se por estar orientada para o lucro e ter uma filosofia[8] definida, assumir riscos e ser reconhecida pelas autoridades monetárias e governamentais.

As organizações adotam seu estilo de gestão compatível com a filosofia de seus proprietários ou dirigentes, sejam elas de qualquer área de produção ou serviços, estejam elas em qualquer território nacional ou internacional.

Nesse contexto:

> *O dirigente é parte do processo decisório organizacional. Seu comportamento, como o de qualquer outro funcionário, é determinado por fatores internos e externos à organização. Valores, atitudes individuais, bem como experiências administrativas são variáveis que determinam o comportamento de um indivíduo, independente de decisões em questão. Por outro lado, existem também condições específicas que influenciam apenas o comportamento de um dirigente, tornando-o ilógico segundo a visão racional da decisão.* (MOTTA, 2003, p.22)

Uma organização que ainda adota instrumentos e práticas da Administração científica, certamente, deve ser dirigida por pessoas que conservam paradigmas rígidos, sentem falta de confiança nos indivíduos e comumente usam em seu dia-a-dia frases de efeito como: ***"****Essa é a norma da casa", "Coloque isso no papel", "Em time que está ganhando, não se mexe, "Sempre foi feito assim, por que mudar agora"?" "Na prática, a teoria é outra"*, para justificar sua conduta.

As características das organizações hoje são de natureza sistêmica, de funcionamento global e integrado, não estão sozinhas, isoladas no mercado. Interagem em seus ambientes interno e externo, recebem influências de seus *inputs*[9] e *outputs*[10] e, conseqüentemente, o estilo de gestão requerido produzirá

---

8 - Por mais primitiva que seja a organização, ela é sempre conduzida por alguma filosofia: a manutenção do lucro pelo lucro, prestação de serviços voltada para a caridade, responsabilidade social, aprendizagem pelas pessoas e processos, etc.

9 - Entradas. Considerados os insumos, recursos financeiros, recursos humanos, que permitem o funcionamento

alterações em todos os seus resultados.

As variáveis que exercem influência no desenho organizacional e em seus resultados nas IES estão diretamente ligados ao modelo de gestão construído e adotado pela organização.

Ao se pensar nos modelos de gestão, de forma geral, podem ser identificadas tendências administrativas utilizadas no Brasil, seguindo uma ordem cronológica.

No período de 1960, a gestão foi marcada pelos planos de longo prazo elaborados por equipes especialistas em planejamento que, muitas vezes, não pertenciam à organização. Não raro o planejamento era feito sem que os gestores executivos sequer fossem ouvidos. Como conseqüência, a incapacidade de implementação desses planos causava decepção generalizada em todo o processo.

Na década de 1970, os gestores assumiram a responsabilidade pelo planejamento, auxiliados por uma pequena equipe com experiência em estratégia. Nesse caso, era comum acontecer um desvio de ênfase por parte dos gestores que interpretavam a gestão estratégica, como estando em oposição ao planejamento empresarial. Novamente, surgia um sentimento de frustração na organização.

Na década de 1980, embalada pelas alterações econômicas, inflação galopante, mudança de moeda, restrição de demanda, etc., a ênfase dada foi ao desenvolvimento da cultura organizacional interna para formulação e implementação de estratégias baseadas na qualidade.

Nas organizações, os movimentos internos de qualidade eram implementados, segundo o sentido invertido da pirâmide: do topo (direção) para a base. Conseqüentemente, como é comum em processos em que não há

---

do sistema.
10 - Saídas. No texto significa, os resultados alcançados.

participação, discussão e envolvimento dos interessados, o destino é o insucesso. De fato, no começo dos anos 1980, foi comum acontecer processos de implantação da qualidade que terminaram em desastre em alguns casos empresariais. Um exemplo a ser lembrado é a reestruturação do Banco do Brasil, 1987.

Os anos de 1990 foram considerados como a década do consumidor, a descoberta de que o cliente existia. O Código de Defesa do Consumidor introduziu a necessidade de nova consciência por parte das organizações e dos consumidores. Isso provocou um desafio importante aos administradores: o desenvolvimento da capacidade de pensamento estratégico não é mais só atribuição dos dirigentes, mas de todos os indivíduos da organização.

Por essa razão, os gestores passaram a sentir necessidade de desenvolver habilidades que fizessem sua equipe pensar enquanto agia e não pensar por etapa do processo. Este é o desenvolvimento da habilidade do pensamento sistêmico que Donald Shön define como *"reflexão-na-ação"*, no qual descreve a capacidade do pensamento sistêmico que, por sua vez, só pode ser aprendido por meio da experiência.

Assim, o modelo de gestão da presente década pode ser caracterizado pelo que afirma Motta (2003, p.26), *"a gerência é a arte de pensar, de decidir e de agir; é a arte de fazer acontecer, de obter resultados"*.

Dessa forma, não há mais lugar para a predominância do pensamento cartesiano que dominou até o final da década de 1980, quando pessoas e organizações sedimentavam culturas fragmentadas que impediam o aprendizado com base nas experiências que os processos davam na observação das complexidades organizacionais. Um exemplo de cultura fragmentada, em uma organização, pode ser visto quando há algum tipo de problema em um área da

organização e o olhar do gestor volta-se apenas àquela área, deixando de ver que, muitas vezes, o problema apenas está refletido naquela área e que, na verdade, ela é conseqüência de problemas causados por outra área.

É pouco provável que organizações cujas gestões sigam modelos rígidos, autoritários, com predominância do pensamento cartesiano e com cultura fragmentada, sem observar as demandas do mercado, consigam manter lugar de sucesso no âmbito global. Os exemplos estão por toda parte. Não é por acaso que empresas nacionais e internacionais, consideradas, até então, sólidas, estão em processo de falência ou redimensionando-se. Temos como exemplo IBM, Xerox etc.

No entanto, as organizações que vêm mostrando agilidade, originalidade, criatividade, atenção e acompanhamento às inovações, desenvolvimento e confiança nas equipes estão sobressaindo-se a cada dia. Isso é válido para instituições educacionais e não-educacionais.

A partir do momento em que as organizações são concebidas como criadoras e aprendizes de seu próprio futuro, integrando os colaboradores em cada processo da aprendizagem, pode-se inferir que esta é uma organização que caminha para a aprendizagem.

> *Aprender envolve processos por meio dos quais os gestores trazem à superfície seu conhecimento tácito, tomam consciência de seus modelos mentais e os alteram. É a idéia dos gestores criarem, descobrirem e explorarem seu próprio futuro.* (NONAKA,1991, p.32)

Nesse contexto, a aprendizagem organizacional e a aquisição de competências individuais precisam ser caracterizadas por habilidades e atitudes, tais como: paixão pelo conhecimento, coragem, persistência, trabalho em equipe e liderança participativa. Estas habilidades e atitudes serão discutidas no capítulo seguinte.

A implementação de organizações de aprendizagem não é tão simples como parece, visto que ela se vale de teorias diversas, vindas também de áreas distintas, como a Administração, a Sociologia, a Economia e, sobretudo, a Psicologia. Ademais, as formas como os indivíduos aprendem e respondem individual e coletivamente para uma melhor ação organizativa, são, novamente, diversas. As aprendizagens estão relacionadas ao contexto cultural de cada indivíduo e isso é importante que seja respeitado.

Argyres inicia seus trabalhos, afirmando:

> *As organizações não são somente coleções de indivíduos, mas não existem organizações sem semelhante coleção. De modo similar, a aprendizagem organizacional não é meramente aprendizagem individual, porém, as organizações aprendem somente com a experiência e a ação dos indivíduos.* (ARGYRES, 1978, p.12)

Na organização da aprendizagem, o desafio é promover a mudança no modelo cognitivo dos colaboradores. Esta mudança gera mais valia na forma de pensar e agir na organização, já que eles (os colaboradores) são mais importantes do que as estruturas administrativas.

As organizações da aprendizagem tratam a diversidade de forma que todos os seus funcionários (colaboradores) possam realizar suas capacidades e potenciais dentro da organização, causando, conseqüentemente, uma melhoria no compromisso dos colaboradores. Esta visão encontra-se muito bem citada por Senge ao afirmar que as

> *Organizações que enxergam o futuro em relação ao presente, que têm institucionalizados processos de reflexão-na-ação, que planejam e avaliam sua ação, como uma oportunidade para aprender, aprendem delas mesmas, ao longo de seu desenvolvimento, e, em suma, têm uma meta aprendizagem: aprender como aprender.* (SENGE, 1992, p.76)

Na prática, o como *aprender* apresenta-se como maior desafio, pois há de se

considerar as dimensões cognitivas, culturais e de conduta de cada indivíduo da organização. Juntar essas diversidades complexas em torno de objetivos comuns é o desafio do gestor e, ao mesmo tempo, garantia do diferencial no mercado global.

Embora existam inúmeros estudos sobre as organizações da aprendizagem realizados por vários expoentes da Administração e da Psicologia (Chis Argyres, Peter Senge, Daniel Kim, Henry Mintzberg, Peter Drucker, Donald Schön, Nonaka entre outros) que aconteceram ainda no início da década de 1970, suas teorias só passaram a repercutir nas organizações no final da década de 1990 e início do novo milênio.

As organizações do novo milênio parecem ter acordado da inércia dos fluxos de caixa físico para os fluxos orgânicos de suas estruturas organizacionais. Os ativos físicos tangíveis, embora muito importantes, dão lugar aos ativos intangíveis (pessoas), como os responsáveis diretos da nova estruturação organizacional e da geração de prosperidade.

Nessa perspectiva, o primeiro autor que abordou a importância das pessoas nas organizações foi Chris Argyres. Em sua obra, ***Personality and organization*** (1957), argumenta que as organizações dependiam fundamentalmente das pessoas e, portanto, o desenvolvimento individual deveria ter um enfoque relacionado ao trabalho. Argyres entendia que as organizações do passado impediam que as pessoas desenvolvessem seu potencial.

Talvez pelo fato de Chris Argyres pertencer, na década de 1950, à escola de Relações Humanas, concentrou, posteriormente, suas pesquisas nos processos de aprendizagem das pessoas e organizações, afirmando que:

> *A maioria das pessoas define a aprendizagem, de forma muito restrita, como sendo uma simples resolução de problemas e,*

> *portanto, se concentra na identificação e correção de erros no ambiente externo. Solucionar problemas é importante; porém, caso o aprendizado possa ter continuidade, os gestores e os empregados devem também olhar para o interior. Eles necessitam refletir de forma crítica sobre seu próprio comportamento.* (ARGYRES, 1991, p.14)

Para melhor elucidar o conceito de aprendizagem organizacional, compilamos aqui, o que alguns autores pensam a respeito:

- A aprendizagem organizacional é a capacidade que tem uma organização para a transformação consciente de sua própria teoria da ação e a habilidade dos indivíduos para examinar e transformar os sistemas de aprendizagem em que vivem. (ARGYRES e SHÖN, 1978).
- As organizações são vistas como contextos de aprendizagem por se apropriarem de inferências de sua história, dentro das rotinas que guiam sua conduta. (LEWITT e MARCH, 1988).
- Uma organização inteligente aprende e continuamente expande sua capacidade para criar um futuro: são organizações capazes de sobrepor-se às dificuldades, reconhecer as ameaças e enfrentar novas oportunidades. (SENGE, 1992).
- Uma organização que facilita a aprendizagem de todos os seus membros e transforma-se de modo contínuo. (PEDLER, 1992).
- Uma organização de aprendizagem é especializada em criar, adquirir e transferir conhecimentos, modificar sua conduta para refletir sobre os novos conhecimentos e compreendê-los. (GARVIN, 1993).

Embora os conceitos dos autores acima sejam muito semelhantes quanto aos processos de aprendizagem em

departamentos. Assim, evitaria frustrar as expectativas de todos os colaboradores, simultaneamente, além de facilitar a implantação dos processos de aprendizagem. Se uma organização falhar em sua primeira tentativa de implantação geral dos processos de aprendizagem, havendo fracasso em grande parte das ações, é pouco provável que, em uma segunda tentativa, os colaboradores sintam-se receptivos.

De forma geral, todas as organizações aprendem, mas só as organizações voltadas intencionalmente para o aprendizado têm compromisso na construção social da aprendizagem organizativa e preocupam-se em alterar os modelos da estrutura cognitiva de seus colaboradores. Elas fazem com que o conhecimento adquirido torne-se ação na prática do dia-a-dia da organização.

Em uma organização que aprende a aprendizagem, ocorre de forma natural entre os colaboradores e, normalmente, seus resultados podem ser sentidos por meio do:

- aumento da capacidade profissional e pessoal dos colaboradores;
- incremento de novos métodos de trabalho ou saberes específicos;
- melhora do resultado da imagem e de adaptação da organização;
- crescem as expectativas de vida e desenvolvimento da organização;
- está mais afinada com os anseios dos clientes.

Para Argyres e Shön, a aprendizagem organizacional verifica-se quando os colaboradores resolvem um problema, utilizando-se de novos paradigmas, deixando de lado os anteriores. Com base nessa concepção, os autores definem aprendizagem organizacional como:

> *A capacidade de uma organização para a transformação consciente de sua própria teoria da ação e a habilidade dos indivíduos para apreciar e transformar os sistemas de aprendizagem em que vivem.* (ARGYRES e SHÖN,1978, p.334)

Além disso, propõem que a aprendizagem organizacional ocorra dentro da teoria da ação em que eles classificam como: *"teorias declaradas"* e *"teorias em uso".*

A Teoria Declarada é aquela assumida oficialmente pela organização. É a que se declara seguir. Elas se apresentam por meio de manuais de procedimentos, descrição dos cargos e organogramas. No caso das IES, além dos manuais de procedimentos, a Teoria Declarada está expressa nos Regimentos Internos que, para sua validade, precisam ser aprovados pelo MEC, sem contar com as normas também criadas pelas próprias IES.

A Teoria em Uso é a praticada extra-oficialmente. É a prática do que não está escrito. Os acertos ou inadequação das ações dependem da cultura e da identidade da organização. Podem representar o *anima* da organização. Nas organizações educacionais, a Teoria em Uso pode servir como instrumento de reflexão resultando em aprendizados que podem servir para a vida de alunos, professores, gestão e corpo administrativo.

Argyres e Shön (1978, p.62) dividiram, ainda, a aprendizagem organizacional em dois ciclos, a *aprendizagem de ciclo simples e a aprendizagem de ciclo duplo. A aprendizagem de ciclo simples (ou unidirecional)* trata da resolução dos problemas, adaptando as práticas habituais às exigências das mudanças, de modo a não causar forte impacto na cultura interna da organização que gere demissões de colaboradores ou cause situação de desconforto entre os colaboradores. Esta prática não promove o desenvolvimento das pessoas, tende ao denuncismo, havendo sempre um único culpado. É muito provável que o mesmo problema repita-se independente da demissão ou ingresso de novos colaboradores.

Este tipo de aprendizagem tem por objetivo aperfeiçoar as práticas habituais,

de acordo com as normas, os regimentos e regras estabelecidas. O foco na resolução dos problemas são as regras, as normas; ou seja, pequenas alterações nas regras existentes e os problemas são resolvidos em curtíssimo prazo, mas, no instante seguinte, o erro é repetido e torna-se um ciclo vicioso. Podemos dizer que, nesse caso, a aprendizagem verifica-se apenas no aperfeiçoamento de regras e normas.

Comumente, encontra-se a prática de aprendizagem de ciclo simples nas organizações educacionais públicas, cuja gestão está acostumada com a cultura organizacional burocrática. Nela, o tripé de sustentação da instituição – os colaboradores, os docentes e os discentes – não participam das discussões fundamentais da vida organizacional. As normas são ditadas do topo para a base e, portanto, os componentes da organização não aproveitam as oportunidades do dia-a-dia da complexa convivência organizacional para aprenderem novas e eficientes estratégias que corrijam erros. Com isso, existem altos índices de repetição de erros.

Já a *aprendizagem de ciclo duplo (ou bidirecional)* tem como finalidade desenvolver nos colaboradores uma nova visão, novos objetivos, novas metodologias de ação, quebrar paradigmas, redesenhar o que até agora foi feito. Esta aprendizagem considera os valores e as experiências vigentes de cada colaborador, de forma que todos aprendam com a resolução dos erros.

Para Argyres e Shön (1978, p.28), “o *ciclo duplo, ao invés de limitar-se a eliminar os conflitos (em diferentes relações de meios-fins), se dedica a uma visão de sistema, questionando as razões que motivaram os problemas”.*

Nesse nível de aprendizagem, espera-se que haja transformação da organização e das pessoas, pois, nesse caso, o modelo mental dos colaboradores é alterado, havendo conscientização da necessidade de *aprender a aprender*.

A teoria de Argyres sobre os ciclos de aprendizagem organizacional tem como instrumento de ajuste o uso do *feedback* na correção dos erros e, conseqüentemente, propicia a aprendizagem em grupo. Entretanto, é necessário que os colaboradores sintam-se à vontade uns com os outros e demonstrem respeito e confiança no grupo. Do contrário, a exposição individual ficará prejudicada. O uso do *feedback* só deve ser admitido quando os colaboradores têm predominância em suas formações, de um conjunto de princípios como, por exemplo, o respeito.

Se o *feedback* for utilizado dessa forma, produzirá no grupo uma aprendizagem conjunta, freqüente, consensual, provocando, inclusive, uma relação de cumplicidade na aprendizagem.

Em contraste com a aprendizagem de ciclo simples, no ciclo duplo os colaboradores revisam e mudam os parâmetros das estratégias que, conseqüentemente, mudam os procedimentos das ações. Em outras palavras, o foco está nas discussões, explicações e elucidações dos problemas, repensando as regras, conhecendo as razões de sua existência e questionando-as. As consequências são: a inovação, a tomada de consciência dos colaboradores, acrescentando-se valor moral e ético, segurança, liberdade e determinação aos indivíduos.

A noção de aprendizagem está intimamente relacionada à aquisição de um conjunto de competências individuais. Portanto, se uma organização aprende, deve fazê-lo via seus colaboradores individualmente. Assim, percebendo que as organizações aprendem de forma diferente, Argyres (1999, p.36) estabeleceu que existem dois tipos de organizações definidos como Modelo I e Modelo II:

Modelo I - Este tipo de organização tem institucionalizado rotinas e procedimentos

defensivos que lhes impede de aprender. Há predominância das *teorias Declarada*. Nelas serão admitidas apenas as opiniões que expressem a cultura institucional estabelecida. Nesse modelo, a comunicação sincera e aberta é impossibilitada. Por isso, ao não se contar com informações verdadeiras, não poderão ser detectados nem corrigidos os erros. Aqui, as teorias "declaradas" da organização diferem das teorias por ela "praticadas". Argyres dá o seguinte exemplo:

> *Suponhamos que um diretor não está satisfeito com algo que um empregado está fazendo. Entretanto, o diretor se preocupa que o empregado possa chatear-se com suas críticas, que são demasiadamente diretas, de modo que sua estratégia consiste em dar arrodeios para que o empregado se ponha na defensiva. A outra pessoa se dá conta de que seu interlocutor não está sendo sincero, mas igual que o chefe, guarda essa impressão. Tão pouco ele faz frente à situação sem que imagine a forma em que vai abordar para não sair prejudicado. Ao final da conversa, o chefe acaba dizendo a si mesmo: " Teria motivos para ser cauteloso, ou o outro estava na defensiva".* (ARGYRES, 1999, p.42)

Esta prática rotineira, habitual e, até mesmo, espontânea estabelece um conjunto de barreiras defensivas, consideradas pelo gestor como práticas competentes e impede que outras ações sejam desenvolvidas no ambiente organizacional.

> *Estes fatores defensivos seguem existindo e é muito difícil que a organização atue com pauta de aprendizagem bidirecional. Resolverá os problemas unidirecional para dar-se conta meses ou anos mais tarde que os problemas continuam os mesmos, porém com distinta envoltura.* (ARGYRES, 1999, p.107)

O fato de uma organização passar do modelo I para o modelo II não significa que abandonará por completo o modelo I. O modelo I é adequado às ações rotineiras de fácil execução e de aprendizagem unidirecional.

Modelo II - Neste Modelo, predominam as *teorias em uso* que propiciam ao ambiente uma comunicação aberta que favorece conhecer as verdadeiras causas dos erros. O modelo facilita o recebimento de informações verdadeiras e úteis ao

desenvolvimento do ambiente organizacional. Um ambiente de trabalho dentro do Modelo II fomenta: a colaboração, a amizade, a confiança e sempre a busca da verdade.

A grande dificuldade do desenvolvimento do Modelo II é lidar com a tendência do ser humano aos comportamentos defensivos, a intimidar-se quando sentem que seus pontos fracos podem ser visíveis a seus colegas e seu superior. A vaidade e a falta de humildade são dois pontos difíceis de serem trabalhados. Ademais, é preciso que o gestor tenha muito cuidado nas abordagens para que a implantação da aprendizagem não seja confundida com a implantação de uma crença religiosa, ou mesmo, da crença religiosa do gestor no ambiente de trabalho.

Segundo Argyres (1993, p.75), as organizações que desejam tornar-se organizações da aprendizagem, precisam ter alguns requisitos, tais como:

> *1) necessitam de planejamento criativo;*
> *2) de conhecimentos úteis sobre novos produtos e processos;*
> *3)de incrementar ações de cooperação que sejam internalizadas com compromisso a longo prazo e*
> *4) aumentar a compreensão sobre a complexidade das mudanças*

Entretanto, o ambiente organizacional deve estar preparado para:

> *1) o êxito contínuo e aberto entre os indivíduos do grupo;*
> *2) ter comunicação aberta e sincera entre grupo e gestores;*
> *3) ter interdependência como base da coesão do grupo;*
> *4) tratar o conflito, identificando-o e gestionando-o.*

Estas condições, também, requerem que os indivíduos da organização:

> *1) não tenham medo de manifestar-se;*
> *2) não necessitem de recompensas individualmente;*
> *3) busquem integrar suas contribuições como um todo criativo;*
> *4) tentem buscar o conhecimento válido e o desenvolvimento de melhores soluções possíveis.*

De modo similar, para o que Argyres identifica como aprendizagem de ciclos simples e duplo, Peter Senge (1990, p.85), em seu livro ***A Quinta Disciplina*****,** denomina de *Aprendizagem adaptativa e Aprendizagem generativa*, estruturadas por

meio dos modelos mentais.

Na aprendizagem *adaptativa,* a resolução de problemas adotados pela organização segue formas anteriormente já empregadas, com base nas regras estabelecidas pelos manuais. As soluções são sempre de curto prazo, pois a solução do problema não foi considerada como a causa principal deste. Portanto, ele tenderá a se repetir; desse modo, as soluções serão sempre adaptadas.

Já na aprendizagem *generativa,* a organização cria nova visão dentro do problema não ficando presa às estruturas estabelecidas e, se for o caso, mudará até as estruturas, fomentando um novo sistema. É importante que se obtenha reconhecimento das fontes sistêmicas que os criou, favorecendo sua eliminação pela reestruturação de seus pontos de vista, alterando a realidade.

O trabalho de Senge (2005) entende que existem cinco componentes na aprendizagem organizacional, que são indispensáveis na construção de organizações com desejo de aprender o que ele chama de Disciplinas. São eles:

1) PENSAMENTO SISTÊMICO.
2) DOMÍNIO PESSOAL.
3) MODELOS MENTAIS.
4) VISÃO COMPARTILHADA.
5) APRENDIZAGEM EM EQUIPE.

Embora cada um desses conceitos ou disciplinas, como nomeia Senge, possam ser desenvolvidos separadamente, é importante que os colaboradores dentro do ambiente organizacional entendam que a organização que aprende é a sistêmica, dinâmica, holística e metanóica. Portanto, mais cedo ou mais tarde, a depender do nível de desenvolvimento e comprometimento do grupo, as cinco disciplinas integrarão a dinâmica organizacional em apenas uma ou em um todo.

Não é à toa que a primeira disciplina das cinco é o *pensamento sistêmico*. Por

quê? É preciso que os colaboradores entendam que a criança “birrenta” que estava na fotografia, cresceu, ficou bonita e feliz. O mundo muda, as idéias evoluem, as teorias adaptam-se às novas realidades.

A dificuldade da estruturação do pensamento sistêmico parece residir na tendência que o ser humano tem em condicionar o pensamento “circunstancial tendencioso” ao fato que mais o favorece, adotando, assim, um comportamento defensivo. Este comportamento pode acontecer mesmo com aqueles que já têm um referencial de conceitos que os ajudaria a ver a realidade do sistema em que se encontram inseridos.

> *O pensamento sistêmico é um quadro de referência conceitual, um conjunto de conhecimentos e ferramentas desenvolvido ao longo dos últimos cinqüenta anos para esclarecer os padrões como um todo e ajuda-nos a ver como modificá-los efetivamente.* (SENGE, 2005, p.40-41)

No desenvolvimento do pensamento sistêmico na organização, o sucesso vai depender muito do grau de desprendimento e democracia do gestor. Aliás, em uma organização com vocação para a aprendizagem, não há lugar para práticas egoístas. É necessário que o gestor desafie as pessoas, liberte-as dos paradigmas antigos. Faça-as ver que a liberdade de pensamento prepara-as inclusive para as diversidades do mercado global.

Nos últimos tempos, a literatura sobre gestão vem mostrando que o gestor (Líder) é quem favorece condições para o desenvolvimento das pessoas. Esta é a segunda disciplina. *Domínio pessoal*. Entretanto, Senge adverte:

> *A capacidade e o comprometimento de uma organização em aprender não podem ser maiores do que seus integrantes. As raízes dessa disciplina estão nas tradições espirituais ocidentais e orientais, bem como em tradições seculares.*
> *Porém, surpreendentemente, poucas organizações estimulam o crescimento de seus funcionários dessa forma. Isso resulta em um desperdício de recursos.* (SENGE, 2005, p.41)

Via de regra, quando se fala em desenvolvimento das pessoas este é

confundido com aspectos religiosos[11] ou esotéricos. Os cursos de Administração têm em seus currículos duas disciplinas – Sociologia das Organizações e Psicologia – que bem poderiam explorar este tema no sentido de desmistificar o esoterismo e/ou a religião.

O domínio pessoal só ocorre quando há conhecimento de si próprio. Do contrário, será controle pessoal, manifestado pela repressão de seus pensamentos e convicções baseados nas regras sociais. Por exemplo, não devo dar informações verdadeiras a meu chefe porque sei que irão desagradá-lo. Este comportamento não se aplica a uma organização voltada à aprendizagem. Se assim for, não será uma organização da aprendizagem.

"Conhece-te a ti mesmo". Esta é a chave da vida para as pessoas e para as organizações. Conhecendo-se é capaz de saber sobre sua capacidade de agir e de dominar-se frente a qualquer situação. É capaz de discernir, inclusive, se é capaz de alterar seu modelo mental que são:

> *Modelos mentais são presupostos profundamente arraigados, generalizados ou mesmo imagens que influenciam nossa forma de ver o mundo e de agir. Muitas vezes não estamos coscientes de nossos modelos mentais ou de seus efeitos sobre nosso comportamento. (*SENGE, 2005, p.42)*.*

Parece simples falar em mudar o modelo mental e refletir sobre essa mudança do ponto de vista teórico. Na prática, quando a organização deseja avançar e pôr em prática pequenas alterações no modelo mental, pode observar que as dificuldades são freqüentes e, normalmente, há reações/ou pesquisa e fazer o 4100

computador". "Estou muito velho pra mudar", etc.

Talvez, o fato de já existir no mercado grandes empresas que dão testemunho de seus sucessos em função de terem corrido risco na mudança de seus modelos mentais, muitas outras organizações também estão a caminho. Empresas como a Royal Dutch/Shell, Virgin, General Eletric (GE), Wal-Mart, Semco, TVI (TV portuguesa), etc; são exemplos dessas mudanças e de seus conseqüentes sucessos no mercado global.

Só com a quebra dos paradigmas e com os colaboradores preparados para mudar seus modelos mentais, será possível a construção da *visão compartilhada*. O paradigma organizacional anterior era: "o pulo do gato não pode ser contado para ninguém". "Se eu guardar a informação, serei o único a ser promovido". "Se só eu sei a informação, então, só eu agradarei o chefe toda vez que ele precisar dela".

A visão compartilhada requer desprendimento das pessoas; requer liderança inspiradora e confiável. Os líderes que formam uma visão inspiradora dão sentido ao trabalho de todos e a sua própria gestão.

A visão, no entanto, precisa estar adequada com a ação. Isto é, caminharem juntas. Do contrário, sua partilha tenderá a ser um desastre organizacional, pois todos perceberão que visão sem ação é só mais um sonho e o gestor perderá a credibilidade.

> *A prática da visão compartilhada envolve habilidades de descobrir 'imagens do futuro' compartilhadas que estimulam o compromisso genuíno e o envolvimento, em lugar da mera aceitação. Ao dominar essa disciplina, os líderes aprendem como é contraproducente tentar ditar uma visão, por melhores que sejam as suas intenções.* (SENGE, 2005 p.43)

O gestor da organização da aprendizagem necessita de uma boa dose de

equilíbrio e parcimônia em suas ações. Os colaboradores podem confundir a prática da visão compartilhada com a idéia de que “o gestor não sabe o que fazer”. Diferente da gestão burocrática e autoritária, que não consulta ninguém, sendo até mais fácil de gerir, a organização da aprendizagem requer maior trabalho por parte do gestor porque ensinar requer habilidades como: paciência, compreensão, firmeza de propósito e persistência com os colaboradores. Esta prática não é ainda comumente utilizada no mercado de trabalho.

A aprendizagem em equipe parece ser também outro grande desafio, sobretudo, porque o individualismo é uma caracteristica das pessoas. No modelo de Senge se as disciplinas – Domínio pessoal, Modelos mentais, Visão compartilhada e Visão sistêmica – não forem bem estruturadas com os colaboradores da organização é pouco provável que a aprendizagem em equipe seja desenvolvida com sucesso. Uma disciplina depende fundamentalmente da outra.

Para a implantação da aprendizagem organizacional, é necessário, antes de mais nada, que todos os envolvidos no processo tenham consciência, conceitualmente, do que é uma organização da aprendizagem. Depois, é preciso que todos decidam se querem fazer parte dessa organização. Só após essa tomada de consciência, torna-se possível tratar do assunto domínio pessoal e, assim, sucessivamente.

A aprendizagem em equipe parece ser a fase mais rica para qualquer organização. Para uma organização da aprendizagem, o significado é maior, pois cada membro do grupo, independente de seu nível de instrução ou cargo, consciente e livremente, sabe que toda contribuição é importante para o grupo como um todo e, conseqüentemente, para a organização. Nesta fase, trocam-se experiências de sucesso, fracassos, sentimentos, emoções, alegrias e tristezas entre

as equipes. Decide-se, aprende-se a fazer escolhas, utilizam-se ferramentas como o *feedback* e o consenso. É uma fase em que o domínio pessoal é muito utilizado entre os pares.

Hoje, a aprendizagem em equipe é uma das habilidades mais requisitadas nas organizações em geral. Tal fato é mostrado na pesquisa feita pelo Conselho Federal de Administração que aponta a habilidade de *relacionamento interpessoal* como uma das habilidades mais importantes requeridas pelas empresas.

Para as IES, é uma das técnicas pedagógicas muito utilizada pelos professores em sala de aula. Entretanto, na gestão de sala de aula, é comum haver confusão entre aprendizagem em equipe e "agrupamento de pessoas" para resolver alguma tarefa escolar. Via de regra, esta tarefa fica a cargo de um ou dois componentes do grupo e o restante apenas olha o trabalho de poucos. Este é o mau uso da aprendizagem em grupo que até pode desenvolver a habilidade de relacionamento interpessoal. Por outro lado, quando bem entendida e estruturada, é uma das práticas pedagógicas que pode trazer, além do desenvolvimento interpessoal, amadurecimento intelectual ao grupo.

Nesta prática, podem ser desenvolvidas várias habilidades e atitudes úteis ao desenvolvimento pessoal, tais como: domínio pessoal, pensamento sistêmico, visão compartilhada, além de possibilitar ao aluno um momento de reflexão para mudança de seu modelo mental. Ademais, alguns valores também podem ser observados como respeito, amizade, solidariedade, etc.

O fato é que os modelos de gestão que não estejam atentos às abordagens de valorização de pessoal, participação de ações solidárias, missão com valores éticos, por certo, terão seus dias de vida esgotados. Parece haver uma demanda

global na qual a produção e a remuneração desejam adquirir um sentido maior que não só “acumulação”.

As demandas dos colaboradores não se resumem apenas às identificadas pela teoria das *hierarquias das necessidades* elaboradas por Maslow[12] em sua famosa pirâmide. Os colaboradores parecem desejar fazer de seus trabalhos, também, um apoio do significado de vida. Querem sentir-se contribuindo e partilhando na construção e distribuição de riqueza, colaborando com uma sociedade mais justa, mais equânime. A motivação para tal não é apenas financeira como já se concebeu no passado.

A concepção de empresa vem mudando tanto que o conceito de lucratividade já pode ser considerado como conseqüência do tamanho do prazer dos empreendedores. Assim, uma pessoa, ao ser convidada para fazer parte de algum empreendimento, antes de se perguntar se este é lucrativo, poderia perguntar-se se é prazeroso.

Embora alguns paradigmas que estão surgindo na área da gestão possam assustar até mesmo os gestores mais adeptos às inovações, uma coisa é certa: a mudança. As culturas mundiais buscam novos valores, novas visões e cobram das organizações educacionais que sejam o carro-chefe dessa (trans)formação. Duas organizações são importantes nesse processo: as IES e as empresas. Nesse sentido, já antecipando estas necessidades, as Universidades mais antigas da Europa abraçaram um movimento que pretende causar grande repercursão que é o

---

12 - A teoria da *Hierarquia Motivacional* de Maslow (HAVE. T.S. 2003, p. 130-132) é considerada uma das mais importantes sobre motivação). Ela indica que o trabalhador necessita de estímulos internos ou externos para sentirem-se motivados e esta motivação obedece a uma hierarquia de importância e é apresentada em forma de pirâmide onde na base estão as necessidades mais baixas (necessidades fisiológicas - alimentação, sono, repouso, abrigo, etc.) e no topo, as necessidades mais elevadas (as necessidades de auto-realização). Na ordem, da base para o topo as necessidades são: necessidades fisiológicas, necessidades de segurança, necessidades sociais (afeto), necessidades de status e estima e, por último, necessidade de auto-realização.

chamado Processo de Bolonha, que será abordado no próximo capítulo.

Influenciados por essas idéias e buscando ensaiar alguma contribuição, este estudo apresentará no próximo capítulo (Capítulo IV) uma proposta de abordagem de gestão, tendo como suporte teórico a Aprendizagem Organizacional desenvolvida por Chris e Peter Senge. Esta proposta concebe as IES como responsáveis na (re) construção de uma nova visão de ensino superior, pautada na formação de competências, habilidades e atitudes dos alunos.

Na página seguinte concontra-se o Quadro 7, concebido por nós, no sentido de propiciar ao leitor uma síntese dessas escolas suas teorias e seus principais pesquisadores. Ousamos em incluir uma nova Pespectiva, da “Nova Ordem Social” em que está inserida a Teoria da Aprendizagem Organizacional.

Escolhemos este nome por entender que no momento em que as organizações optarem por esse estilo de gestão, certamente estarão contribuindo na formação de nova sociedade, com princípios que provocará uma nova ordem social.

Queremos ressaltar que esta inclusão é de inteira responsabilidade da autora que, como tal, tem consciência dos riscos e de prováveis críticas

Quadro 7: Resumo das principais escolas da Administração

ESCOLAS	TEORIAS	RESPONSÁVEIS	CONCEITOS IMPORTANTES DESENVOLVIDOS	OBJETIVOS
Perspectiva Estruturalista	Teoria da Administração Científica	Frederick Winslow Taylor (1856 – 1917)	✓ Aplicação do método científico para encontrar a ***"única e melhor maneira"*** de realizar um trabalho. ✓ Comando e controle. ✓ Administração ditatorial.	O trabalho, a produção.
	Escola Clássica	Henry Fayol (1841 – 1925)	✓ Definiu Administração. ✓ Dividiu em seis as operações empresariais ✓ Aptidões essenciais de uma gerência. ✓ Os quatorze princípios gerais da Administração.	Organizar a estrutura e fluxos das empresas.
	Teoria da Burocracia	Max Weber (1864 – 1920)	✓ Sistema ordenado de supervisão, subordinação e unidade de comando. ✓ Introdução dos regulamentos, regras, controles e manuais. ✓ Estruturas rígidas e hierárquicas. ✓ Racionalidade, uniformidade e consistência dos processos.	Definir uma forma ideal de organização.
Perspectiva Humanista	Escola das Relações Humanas	Elton Mayo (1880 – 1949)	✓ Fator externo como input motivador para o trabalho. ✓ Visão humanista do local de trabalho. ✓ A motivação das pessoas é importante para o sucesso das empresas. ✓ O moral do trabalhador está diretamente ligado à qualidade da produção.	Trabalho em equipe. Olhar humano nas organizações.
	Dinâmica de Grupos	Kurt Lewin (1890 – 1947)	✓ Aproximação de grupos como forma de eliminar conflitos. ✓ Teoria do campo ✓ Grupo T.	Discussão em grupo como foco de aprendizagem.
	Liderança	Douglas McGregor (1906 – 1964)	✓ Teoria X e Y. ✓ Teoria da liderança ✓ Teoria das relações humanas. ✓ Habilidades gerenciais: conhecimento intelectual, habilidade manual, interação social e capacidade resolução de problemas.	Melhorar a eficácia e o controle organizacional.
Perspectiva Integrativa	Escola Sociotécnica	Eric L. Trist (1911 – 1993)	✓ As relações humanas no trabalho são influenciadas pelos sistemas técnicos. ✓ A autonomia do trabalhador aumenta sua eficiência no trabalho	Integração dos papéis desempenhados pelos gestores
	Teoria dos Sistemas	Daniel Katz (1903 – 1998)	✓ Compara o sistema empresarial ao sistema do corpo humano, interdependente e inter-relacionado. ✓ Utilização do f*eedback* como sistema de correção e equilíbrio de situações indesejadas.	Caracterização das organizações pela "equifinalidade".
	Teoria da Contingência	Henry Mintzberg (1939)	✓ Identificou que as características do gerente no trabalho é circunstancial desempenhando diferentes papeis: papéis interpessoais, papéis relacionados a informações e papéis decisórios. ✓ Estratégia como habilidade. ✓ Crítica aos modelos de Mestrado em Administração.	Utilizar a estratégia como habilidade para lidar com fatores externos emergenciais.
Perspectiva da "Nova Ordem Social"	Teoria da Aprendizagem Organizacional	Peter Senge (1947)	✓ Pensamento Sistêmico. ✓ Desenvolvimento de modelos mentais. (domínio pessoal) ✓ Visão compartilhada. ✓ Aprendizagem em equipe.	Eficiência empresarial por meio da aprendizagem em equipe. As pessoas como foco principal das organizações.
		Chris (1923) até...	✓ As organizações dependem das pessoas. ✓ As organizações são estruturadas, segundo padrões de comportamentos. ✓ Aprendizado em l*oop*. ✓ O sucesso deve ser sempre comparado aos seus valores.	As pessoas como foco principal das organizações. Desaprender paradigmas antigos.

Fonte: Criação da pesquisadora.

CAPÍTULO IV

ABORDAGEM METODOLÓGICA GERENCIAL PARA IES

CAPÍTULO IV

ABORDAGEM METODOLÓGICA GERENCIAL PARA IES

"Eu prefiro ser uma metamorfose ambulante do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo". (Raul Seixas)

INTRODUÇÃO

No decorrer deste trabalho de pesquisa, pudemos observar que, na trajetória da história da Administração, suas teorias evoluíram sempre na busca da superação das necessidades do homem.

Vimos estes exemplos no Capítulo III, onde foram descritos os percursos das Teorias da Administração na contemporaneidade, representados pelas três perspectivas: Estruturalista, Humanista, Integrativa e o modelo de Aprendizagem Organizacional. Com inspiração nestas perspectivas, sobretudo no modelo de Aprendizagem Organizacional sob a ótica de Chris Argyris e Peter Senge, ousamos ensaiar uma nova abordagem, que denominamos de "Abordagem Metodológica Gerencial para IES"[1]. Temos a pretensão de oferecer suporte teórico para experimentos de gestão que possam contribuir, acima de tudo, com a qualidade da dimensão pedagógica no Ensino Superior, sem perder o foco da gestão como negócio.

---

1 - Convém ressaltar que esta denominação é de minha responsabilidade, não é definitiva e também não está consolidada. É uma sugestão para este estudo, com o compromisso de dar continuidade às pesquisas, no sentido de tentar consolidá-la como uma nova perspectiva em Administração.

Ao que parece, há, por parte das organizações, uma queixa de que os graduados vêm saindo das universidades com pouco preparo para assumir suas profissões. Esta queixa foi uma das causas da reestruturação do Ensino Superior que vem acontecendo desde junho de 1998 na Europa com o chamado “Processo de Bolonha”.

Para Portugal, país que tomamos como referência ilustrativa para este estudo, o início da reestruturação deu-se por meio do Decreto-Lei n°74/2006, ao determinar que o ensino superior: *altere o sistema de ensino apoiado na idéia da transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências.*

No Brasil, a Resolução n°4 (2005), do Conselho Nacional de Educação, em seu Art. 4º, também delibera que o *Curso de Graduação em Administração deve possibilitar a formação profissional que revele competências e habilidades.*

As IES que são tradicionalmente as responsáveis em preparar cérebros e disponibilizá-los no mercado de trabalho, pode interferir positivamente no crescimento das taxas de sucesso dos alunos por meio da empregabilidade, de forma que, no caso do curso de Administração, as organizações ganhariam tendo sua gestão exercida com competência e atitudes éticas.

Neste capítulo, será apresentado, em primeiro lugar, o que entendemos por “Abordagem Metodológica Gerencial para IES” – ensaiando as primeiras referências conceituais. Na seqüência, apresentaremos as IES como formadoras de competências sob a ótica da Abordagem Metodológica Gerencial e, como um estudo ilustrativo, mostraremos a reestruturação do Ensino Superior português na busca da criação de competências em seu alunado.

1. O QUE É A ABORDAGEM METODOLÓGICA GERENCIAL PARA IES?

Até agora, o homem viveu alicerçado em um modelo mental submetido à acumulação dos fatores de produção tangível (terra, trabalho e capital), como condição *sine qua non* de sua existência. Com base no modelo de gestão do lucro pelo lucro, a acumulação patrimonial era a única forma de demonstrar os resultados da lucratividade e, conseqüentemente, do sucesso organizacional. Por sua vez, os empregados estavam a serviço de colimar os objetivos desse modelo mental. Assim, os organogramas, as rígidas regras e o pagamento de salários eram as únicas formas de compensação conhecidas por essa mão-de-obra.

As teorias da Administração que priorizavam as técnicas de produção em detrimento do homem, começaram a ficar em desuso nos novos e futuros tempos. Entretanto, o que se vislumbra no horizonte é uma administração que considera o homem, sua natureza e sua cultura.

Para que haja um equilíbrio entre os interesses da organização e dos colaboradores na convivência organizacional, é necessário que o gestor, respeitando e considerando as diferenças individuais, crie uma *cultura de valores* consensuais que objetive o bem-estar da organização e, também, dos colaboradores no desenvolvimento da organização e, conseqüentemente, de todos.

O Papa João Paulo II na encíclica *Centesimus Annus*, há mais de 15 anos já afirmava:

> *A moderna economia de empresa comporta aspectos positivos, cuja raiz é a liberdade da pessoa, que se exprime no campo económico e em muitos outros campos. A economia, de facto, é apenas um sector da multiforme actividade humana, e nela, como em qualquer outro campo, vale o direito à liberdade, da mesma forma que o dever de a usar responsavelmente. Mas é importante notar a existência de diferenças específicas entre essas tendências da sociedade actual, e as do passado, mesmo se recente. Se outrora o factor decisivo da produção era a terra e mais tarde o capital, visto como o conjunto de maquinaria e de bens instrumentais, hoje o factor decisivo é cada vez mais o próprio homem, isto é, a sua capacidade de conhecimento que se revela no saber científico, a sua capacidade de organização solidária, a sua capacidade de intuir e satisfazer a necessidade do outro* (João Paulo II, 1991, p.32).

A concepção de que as empresas são pessoas e que estas são os ativos intangíveis mais importantes, parece ser uma tendência mundial. Portanto, se as empresas não estiverem bem, é porque as pessoas que nelas trabalham, encontram-se doentes.

Assim, é necessário entender que só encontrando o propósito das coisas, de si próprio e a importância das contribuições individuais na formação do global é que, realmente, acontecerão a motivação, a participação e, conseqüentemente, as satisfações e realizações pessoais e organizacionais.

Para De Masi (2000), a ciência organizacional foi a que mais contribuiu para o progresso humano no século XX. A gestão foi a responsável pela introdução da tecnologia nas empresas, criou as empresas em rede, a customização, a globalização, as Universidades Corporativas, etc.

Embora, segundo De Masi (2000), a gestão tenha sido a responsável pelas grandes mudanças empresariais no mundo, também despertou, por meio da competitividade, o *caos social*, além de despertar nas pessoas e organizações, o individualismo, a competição desleal e o conseqüente desprezo aos valores éticos. Por esta razão, a Abordagem Metodológica Gerencial sugere que as organizações educacionais sejam responsáveis pela recuperação dos princípios éticos nos

indivíduos, no sentido de atender às demandas de organizações que busquem equipes de trabalho auto-organizadas com capacidade de transformar complexidade em desempenho.

A cultura da organização[2] (ou o padrão de valores) é, nesta Abordagem Metodológica Gerencial, o maior instrumento de eficácia e eficiência; é a fonte que move a organização para a *vantagem competitiva*. Esta cultura está baseada em valores que oferecem à organização a diferenciação do *como fazer* as coisas.

Em 1982, Waterman já salientava em seus trabalhos a importância da cultura organizacional, conforme citação abaixo:

> *Sem exceção, o domínio e coerência da cultura provaram ser uma qualidade essencial das companhias excelentes. Além disso, quanto mais forte é a cultura e mais dirigida ao mercado, menos necessidade há de manuais de políticas, organogramas ou regras e procedimentos detalhados. Nestas companhias, as pessoas mesmo nas posições mais baixas sabem o que devem fazer na maioria das situações porque os valores que as guiam são claros. (WATERMAN e PETERS, 1982, p.75-76).*

Vemos, assim, que há mais de vinte anos, a cultura organizacional é conhecida na literatura especializada e considerada como um instrumento de eficiência e excelência nas organizações.

Abordagem Metodológica Gerencial para IES, cujo alicerce finca-se nas teorias da *organização da aprendizagem de Argyris e Senge,* espera desvendar os segredos que sustentarão o sucesso organizacional, priorizando *o sucesso individual e a aprendizagem ao longo da vida por meio de modelos mentais que se ajustem aos novos paradigmas.*

Do ponto de vista da Abordagem Metodológica Gerencial, o modelo mental a ser enfatizado é o da formação *de cérebros e não de mãos,* já que é inerente à

2 - O termo Cultura Organizacional surgiu nos Estados Unidos pela primeira vez nos anos 60 como sinônimo de clima organizacional. Ganhou popularidade nos anos 70 com a publicação do livro de Terrence Deal e Allan Kennedy (*Corporate Cultures: The Rites end Rituals of Corporate Life*).

organização que o conhecimento seja aplicado ao trabalho, independente da atividade econômica; a primazia do conhecimento é o que nos resta para competir.

Nessa perspectiva, as IES podem tornar-se organizações com maior contribuição para o desenvolvimento das habilidades concebidas por Senge (pensamento sistêmico, domínio pessoal, modelos mentais, visão compartilhada e aprendizagem em equipe). Assim, elas estarão formando gestores que não enfrentarão dificuldades em aceitar a colaboração do conhecimento de seus "subordinados", imaginando que esta aceitação tirar-lhes-ia o poder ou o respeito.

A Abordagem Metodológica Gerencial propõe uma gestão global, sistêmica, competitiva, inovadora, dinâmica, criativa e desafiadora. É fundamentada na informação, no conhecimento, no comprometimento, na parceria, colaboração e, sobretudo, na predisposição dos colaboradores em alterar seus modelos mentais que poderão já estar falidos.

Para que esse processo logre êxito, é essencial a participação de todos que compõem a organização. Há algum tempo o Planejamento Estratégico era uma ferramenta de uso exclusivo do topo da gestão, era uma peça sigilosa da organização, os empregados não participavam de sua elaboração. Hoje, se não houver participação de todos na construção do Planejamento Estratégico, este não passará de uma coleção de folhas de papel guardadas em um armário, ou melhor, de um arquivo eletrônico perdido em uma "winchester".

A familiarização e apropriação da Abordagem Metodológica Gerencial encontra no seio das Faculdades de Administração o local próprio para desenvolver habilidades e atitudes nos indivíduos que delas fazem parte.

Com inspiração nos princípios que fundamentam o material de consultoria da

empresa CEMPRE[3] (Conhecimento & Educação Empresarial), este estudo organizou, de um lado, as habilidades necessárias aos colaboradores que participam de uma organização com Abordagem Metodológica Gerencial voltada para criação de uma cultura de valores e, do outro, as atitudes que são persistentemente desenvolvidas no cotidiano da organização, conforme quadro 8 a seguir:

Quadro 8: Relação entre as características e necessidades de uma organização da aprendizagem com abordagem metodológica gerencial para IES.

Características (habilidades)	Necessidades (atitudes)
Responsabilidade (Intelectual)	Aprendizado contínuo; interesse pelo conhecimento; compartilhamento do conhecimento tácito.
Coragem	Fé em suas crenças; poder de persuasão; desprendimento e liberdade;
Persistência	Paciência e tolerância; iniciativa e responsabilidade; humildade e simplicidade.
Trabalho em Equipe	Cooperação e solidariedade; paciência e tolerância; liberdade e autonomia.
Liderança Participativa	Humildade e simplicidade; interesse pelo outro; justiça e igualdade.

Fonte: elaborado pela autora, inspirada no material de consultoria da empresa CEMPRE – Conhecimento & Educação Empresarial. Material denominado Metanóia, mimeografado p. 14.

As características (habilidades) e as necessidades (atitudes) formarão um modelo mental que poderá ser julgado até como poético ou, ainda, que gerará dúvida se é realmente possível de ser aplicado no dia-a-dia da organização.

O gestor sendo convincente, confiante, com bom poder de persuasão com todos os colaboradores da organização poderá mudar o cenário.

A Abordagem Metodológica Gerencial para IES, está, antes de mais nada,

3 - O material de Consultoria da CEMPRE é elaborado sob a responsabilidade do professor Roberto Adami Tranjan.

baseada na coerência entre o que se fala e o que se pratica. Um velho provérbio popular diz que vale mais um exemplo que mil palavras. Este é o lema da gestão com abordagem metodológica da aprendizagem: *Todos, por aceitar o compromisso, têm o que ensinar e o que aprender*. Dessa forma, esta metodologia sugere, embora não os tomando como definitivos, os seguintes princípios:

a) ver nos erros individuais a possibilidade de aprendizado coletivo. Portanto, a gestão é tolerante aos erros;
b) ver o local de trabalho, como campo de abastecimento de experiências, criação e re-criação;
c) ver na produção do conhecimento o fluxo de intangíveis mais importantes da organização;
d) ver nos desafios e dificuldades a oportunidade de crescimento pessoal e organizacional;
e) ver no conflito a oportunidade da reconciliação;
f) ver na competência a possibilidade de alavancagem organizacional;
g) o relacionamento com o cliente caracteriza-se pela permanência e pela confiança;
h) ver nos colaboradores seu maior ativo;
i) ter a ação de compartilhar como seu maior trunfo para manter a equipe comprometida e responsável com todas as fases do processo de educar.

Na gestão com Abordagem Metodológica Gerencial para IES, conceitos como responsabilidade social, aprendizagem, solidariedade, mudança, qualidade, participação, tolerância, flexibilidade, visão holística, missão, valores éticos, *self-empowerment e Benchmarking* são considerados como ferramentas da gestão.

Em 1995, Weil[4] afirmava que ou as “empresas do próximo milênio seriam holísticas, metanóicas, ou elas não existiriam”. Sua palestra causou para alguns um certo ar de futurismo vão, mas para outros, um fio de esperança.

4 - Pierre Weil, francê, é psicólogo e professor. Proferiu palestra na sede da Faculdade de Administração do Estado de São Paulo – FAESP em março de 1995.

Hoje, passada mais de uma década, não é apenas Pierre Weil quem fala em organizações sistêmicas, participativas, em educação para a paz, em holísmo, metanóia, organização da aprendizagem. São vários os autores que usam essas ou outras terminologias, cujas concepções são semanticamente similares às afirmações de Weil.

Muitos nomes de reconhecimento internacional como Argyris, Mintzberg, Peter Senge, Nonaka, Kjell Nordström, além de prepararem estruturalmente, por meio de suas consultorias, as organizações para o desenvolvimento da "cultura organizacional voltada para os valores", escrevem modelos de gestão sobre suas experiências. Eles têm mostrado a possibilidade real daquilo que muitos acreditavam ser ficção da gestão ou possível de acontecer apenas em organizações de pequeno porte.

A Abordagem Metodológica Gerencial para IES toma como inspiração para traçar o perfil do modelo mental do gestor e suas práticas, o *Quadro 5 do capítulo III – Comparação entre as teorias X e Y e os padrões propostos por Argyris* com a seguinte formatação:

Quadro 9: Modelo mental do Gestor da Abordagem Metodológica Gerencial e suas práticas.

Modelo Mental do Gestor	Prática do Modelo Mental do Gestor
Os colaboradores são estimulados pelo desafio e buscam oportunidades de aprender.	O gestor confia em seus colaboradores, tenta aprender com os erros e tem tolerância.
Os colaboradores sentem-se mais responsáveis quando têm o controle de seu próprio trabalho.	O gestor permite que os colaboradores façam seu trabalho como julgarem mais adequado.
Os colaboradores sentem-se comprometidos quando reconhecem o significado de suas ações	O gestor pede idéias de mudança e melhoria para todos. É inspirador, estimula a confiança entre os colaboradores.
Os colaboradores sentem-se estimulados quando seu trabalho é elogiado.	O gestor está perto dos colaboradores nos erros e acertos.
Sentem-se orgulhosos por terem suas idéias ouvidas e acatadas	É humilde, aceita com facilidade as idéias que trazem benefício para a equipe e para a organização.

Fonte: Adaptação da pesquisadora.

O modelo mental do gestor pautado na valorização dos colaboradores desperta o desenvolvimento de basicamente duas inteligências – a inteligência intrapessoal e a interpessoal[5] – como aspectos primordiais que colaboram com a consolidação da teoria da *Aprendizagem*, dando maior sustentabilidade teórico-prática à Abordagem Metodológica Gerencial.

Afinal, as pessoas trabalham para aumentar seu bem-estar, seja para que se sintam úteis ao meio, seja pela aquisição de bens materiais. O compartilhamento dá ao indivíduo um sentimento de responsabilidade, poder, compromisso e, conseqüentemente, de satisfação por se sentir parte integral da engrenagem produtiva. Esta satisfação será estudada no Capítulo VI – Estudo de Caso – quando o aspecto de uma gestão diferenciada será investigado por meio dos exemplos, das atitudes dos sujeitos estudados no cotidiano da organização, dando oportunidade da presente pesquisa testar o modelo apresentado.

Ao considerar que a IES tem como função *produzir "conhecimento", experienciar as questões da aprendizagem e desenvolver pessoas* a maioria dos indivíduos que nela transita deve interessar-se por estas questões. A3oouestJ.0a.181n7

2. AS IES COMO FORMADORAS DA ABORDAGEM METODOLÓGICA GERENCIAL

Pensar nas IES como centros formadores de mentes produtivas, éticas, sociais e econômicas é repensar toda a estrutura das organizações de Ensino Superior. É ainda, pensar em seus compromissos internos e externos, nos critérios de autorização e avaliação dos cursos (atribuição do Estado). Trata-se de pensar na ruptura do que está estabelecido por uma força política que tem pouco ou nenhum interesse de realizar essa ruptura.

Tradicionalmente, a Universidade sempre foi o local de produção de ciências em todas as áreas. Embora não seja claramente identificada ainda a razão, o fato é que hoje a Universidade anda a reboque das organizações não-educacionais que estão à frente em tudo nos últimos tempos.

No campo das ciências da saúde, os laboratórios investem fábulas em recursos financeiros e tecnológicos para desenvolver novos medicamentos, novas vacinas. No campo das Ciências Sociais não é diferente. Todos os modelos de gestão, até então conhecidos, são frutos das iniciativas de organizações não-educacionais na busca de resolverem rapidamente seus problemas internos e ganharem competitividade.

A IES é o espaço onde se configuram os processos de ensino-aprendizagem dos alunos, professores, colaboradores e da direção, em qualquer nível.

Esta realidade, corroborada em Nóvoa (2002), deixa claro que o problema da escola, como espaço estruturador e multiplicador da cultura, da ciência e da formação, em geral, precisa ser revisto:

> *Hoje, sabemos que este modelo escolar – espaços físicos fechados, estruturas curriculares rígidas, formas arcaicas de organização do trabalho – está fatalmente condenado. A escola terá de se definir como um espaço público, democrático e participado, que funciona em ligação com redes de comunicação e de cultura, de arte e de ciência. Numa curiosa ironia do destino, o seu futuro passa pela capacidade de "recuperar" práticas antigas (familiares, sociais, comunitárias), enunciando-as no contexto de modalidades novas de cultura e de educação.* (NÓVOA, 2002, p.20).

O Ensino Superior do novo tempo requer organizações com visão global, sistêmica, ágil, compartilhada, flexível, com modelo mental metanóico de forma que suas reflexões propiciem o aprendizado e o desenvolvimento de novas e aperfeiçoadas habilidades a todos os que compõem a organização (alunos, professores, gestores e colaboradores).

A Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação, publicada pela UNESCO em Paris, a 9 de outubro de 1998, aborda como grande preocupação a questão da importância do Ensino Superior, sua posição de elevado destaque na produção do conhecimento, especialmente, o conhecimento científico. Esta preocupação é logo declarada em seu Preâmbulo como:

> *No limiar de um novo século, há uma demanda sem precedentes e uma grande diversificação na educação superior, bem como maior consciência sobre a sua importância vital tanto para o desenvolvimento sociocultural e econômico como para a construção do futuro, diante do qual as novas gerações deverão estar preparadas com novas habilitações, conhecimentos e ideais. A educação superior compreende todo tipo de estudos, treinamento ou formação para pesquisa em nível pós-secundário, oferecido por universidades ou outros estabelecimentos educacionais aprovados como instituições de educação superior pelas autoridades competentes do Estado.* (ONU, 1998)

Apesar das inúmeras discussões que vêm acontecendo a respeito da importância da educação, especialmente, o Ensino Superior no desenvolvimento

econômico e sociocultural, as reformas promovidas pelo Estado não têm conseguido dar as respostas necessárias e suficientes à sua adequação no tempo. Tampouco as IES particulares parecem ter desenvolvido capacidade de oferecer respostas necessárias ao ambiente global.

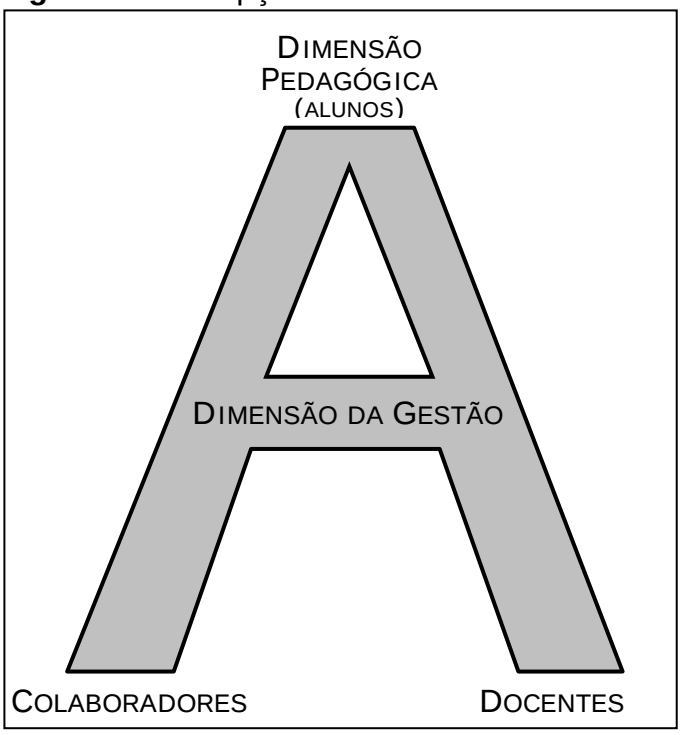
Desse modo, os diagnósticos do Ensino Superior são relativamente sombrios e provocam debates em todo o mundo, que colaboram com a reestruturação da gestão das IES no sentido de torná-las mais atuantes, produtivas, éticas e ágeis no acompanhamento das necessidades sociais e econômicas do novo tempo.

No entanto, a questão é saber como redimensionar a gestão do Ensino Superior de forma a torná-lo atrativo, eficiente e lucrativo, preparando profissionais da ciência e da técnica para esse contexto global, emergente e urgente.

Nessa perspectiva, sugerimos que as IES promovam a alavancagem organizacional com base na Abordagem Metodológica Gerencial, em duas dimensões importantes: a dimensão da *Gestão Administrativa* e a *Pedagógica*.

Entendemos a dimensão da *Gestão Administrativa* como a que pensa as estratégias que dão relevância e qualidade à dimensão Pedagógica; está voltada a atender e priorizar a dimensão pedagógica, conforme esquema apresentado na figura 2 abaixo, que representa esta concepção pela Figura de um grande “A”. Só, dessa forma, acreditamos ser possível a melhoria da qualidade do ensino.

Figura 2: Concepção de interferência na Gestão de IES



Fonte: Criação da pesquisadora

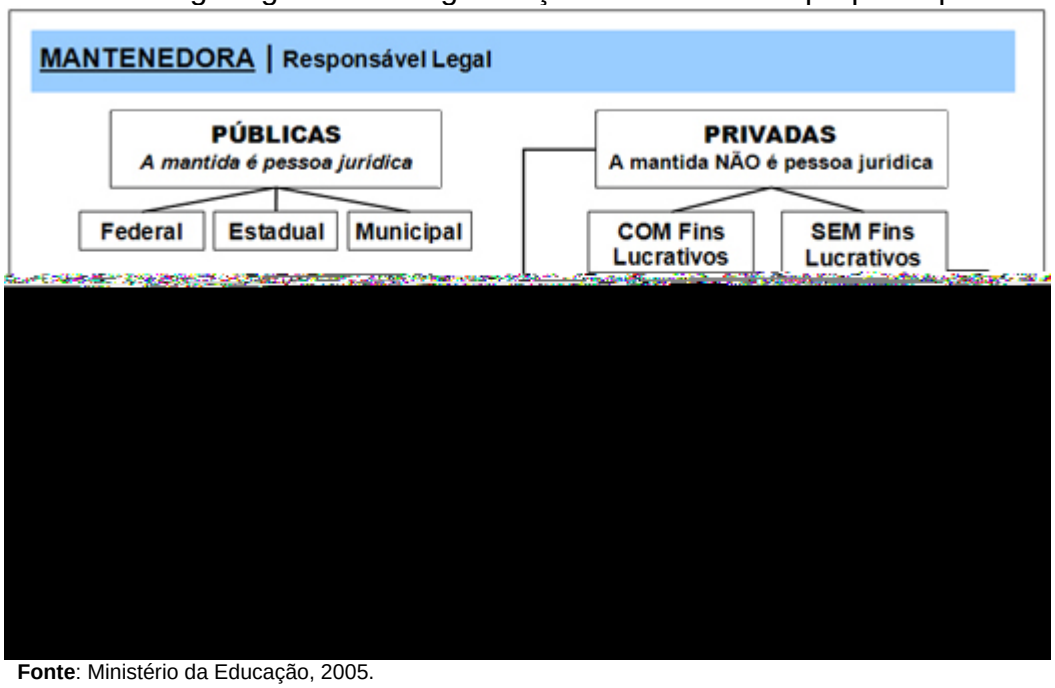
O “A”, formado com base nas ligações entre os elementos da figura, significa o alvo a ser atingido pelas IES no processo avaliativo do Ministério da Educação, que agora (2004) recebe a denominação de Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), tendo em sua parte superior a *Dimensão Pedagógica*. No meio, como equilíbrio entre a dimensão Pedagógica e os docentes, colaboradores e discentes está a Gestão Administrativa. Na base, dando sustentação a esse processo, estão os docentes, colaboradores e os discentes.

Na Dimensão da Gestão, as IES não evoluíram no mesmo ritmo que as organizações não-educacionais. Talvez pelo fato de serem concessão do Estado, elas ainda estejam muito presas à gestão burocrática. Parece existir uma resistência por parte das IES em adotar novas teorias ou modelos de gestão que interfiram no processo de ensino-aprendizagem, agregando atitudes e valores a seus alunos, atingindo em essencial a cultura do pessoal administrativo, dirigentes, docentes e, sobretudo, os discentes.

De fato, como em um estágio de letargia, as IES brasileiras, principalmente as mais antigas e, em especial, as de Administração (a quem caberia liderar o desenvolvimento de modelos de gestão), parecem ignorar o que se passa a sua volta. Costumam fazer uso de modelos de gestão ultrapassados em função das contingências em que historicamente foram criadas. Isto é, época em que eram agraciadas pela isenção fiscal e pelo apoio financeiro dos fundos voltados à educação, como o Fundo Nacional de Desenvolvimento a Educação (FNDE) e outros apoiados pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Social (BNDES).

Estas características são determinadas de acordo com o desenho estrutural e legal, imposto pelo Ministério da Educação que termina por engessar a gestão das Instituições de Ensino Superior.

Quadro 10: Organograma da Organização Administrativa proposto pelo MEC



Fonte: Ministério da Educação, 2005.

Embora o esquema acima mostre que a Instituição mantida é gerida, segundo sua vocação (filantrópica, confessional, comunitária ou ltda.), esse aspecto é verificado apenas na concepção da formação jurídica. De resto, qualquer que seja a

escolha da formação jurídica, as IES estarão presas aos modelos de Regimentos que, por força de Lei, para sua validade devem ser aprovados pelo setor jurídico do Ministério da Educação.

Mesmo considerando que as IES de Administração conheçam e discutam os conceitos e modelos da Administração, não parecem ser convincentes para seus formandos que, além de não serem agentes de mudança nas organizações onde trabalham ainda não recuperados da “ressaca” das festividades de formatura, dão-se conta de que já precisam fazer um curso de pós-graduação em busca de atualização de seus conhecimentos e assim ter acesso e progressão no almejado mercado de trabalho.

Ao analisar alguns questionários de avaliação institucional do curso de Gestão em Portugal, podemos observar no item 8.1 – Gestão Interna da Qualidade – que os avaliadores externos dão sempre o seguinte parecer:

> *O conceito de Gestão da Qualidade – encarado como um cometimento institucional para a fixação de objetivos e padrões, para a avaliação da atividade desenvolvida relativamente a estes padrões e para a melhoria dessa atividade – não recebeu ainda a devida atenção do Instituto Superior (nome da Instituição). Apesar de um conjunto de iniciativas que têm sido tomadas e que contribuirão para a melhoria da qualidade – é disso exemplo a realização de inquéritos a alunos, docentes e empregadores – o paradigma da – Gestão de Empresas não consta de uma implementação de uma abordagem explícita, consistente, continuada, abrangente e formal da gestão da qualidade está ainda muito distante. A busca desse paradigma requer uma combinação difícil de atingir de liderança, trabalho, energia, persistência e dinheiro. (Gestão Interna de Qualidade. 2005, p. 42-44).*

Podemos inferir, a partir do Parecer acima que, normalmente, a gestão encontra-se distante da dimensão pedagógica, como promotora de seu desenvolvimento. O descompasso entre as práticas discutidas e ensinadas nas Escolas de Administração parece não interferir nas atitudes de formação do aluno e, conseqüentemente em sua atividade profissional.

A dimensão Pedagógica, a mais importante na organização educacional, muitas vezes, é sacrificada pela gestão que tem visão apenas financeira. Este descompasso provoca uma enorme lacuna, além de rachaduras em todos os processos do sistema de ensino. Dentre eles, alguns são considerados relevantes como: a gestão do currículo, formação de professores e colaboradores, atualização bibliográfica e de novas tecnologias.

A desatenção a essas ferramentas importantes gera condutas antiformativas que impossibilitam o desenvolvimento de competências desejadas, tanto pelo mercado de trabalho como pela Resolução N° 4, de 13 de julho de 2005 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração.

A Resolução brasileira CNE n°4 de 13/07/2005 diferentemente da Lei portuguesa, não distingue, explicitamente, competência Transversal de competência Técnica. Entretanto, seu Art. 5° especifica quais são os conteúdos que moldarão essa formação, dividindo-os em: Conteúdos de Formação Básica, Conteúdos de Formação Específica, Conteúdos de Estudos Quantitativos e Conteúdos de Formação Complementar.

Para efeito didático, e tomando como base o Decreto-Lei n° 74/2006 do governo português, dividimos no Quadro 11 a seguir, foram divididas as competências exigidas pela Resolução brasileira, em Competências transversais e Competências técnicas necessárias ao futuro Administrador.

As *Competências Transversais* são entendidas como as que orientam o desenvolvimento pessoal, social, cultural, relacional e cognitivo dos alunos perpassando todo o curso. Como *Competências Técnicas*, entende-se aquelas direcionadas à aquisição de conhecimentos que auxiliem ao aluno no desenvolvimento profissional.

Quadro 11: Competências transversais e técnicas exigidas, por força de Lei, aos alunos dos cursos de Administração no Brasil

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

Fonte: Resolução CNE n° 4 de 13 de julho de 2005. Adaptação da pesquisadora.

Para facilitar o entendimento da Resolução N° 4, optamos por dividir as responsabilidades no desenvolvimento da competênia em dois agentes: *o aluno* e o *professor*. Quais as competências necessárias que (por força da Lei) o aluno precisa ter para sua inserção no mercado de trabalho? Do outro lado, quais as *competências* necessárias *do professor* para tornar o aluno apto à empregabilidade? Ou ainda, como o professor poderá desenvolver as habilidades requeridas nos alunos?

Aqui, a *competência* é entendida como:

> *a aptidão para enfrentar um conjunto de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio.* (PERRENOUD, 2002, p.19).

Este trabalho de pesquisa tratará o conceito de *competência,* tanto para aluno como para professor como a "aptidão para", recheada pela soma de conhecimentos. Este estudo também entende que não existe competência sem conhecimento e vice-versa, por mais primitivo que seja o conhecimento.

Por parte do aluno, podemos afirmar que a economia do conhecimento[6] exige profissionais com habilidade, competência e atitudes[7] transversais como, por exemplo, *responsabilidade, liderança, iniciativa, capacidade de trabalho em equipe, criatividade e honestidade*[8]*.*

Em nossa visão, estas características não são desenvolvidas dentro de um modelo tradicional de ensino[9], que desperta no aluno a reprodução, inibe a criatividade, e, conseqüentemente, prepara profissionais com perfil repressor, agindo com base na racionalização e sublimação.

Por parte do aluno, cabe-lhe a responsabilidade de *querer realmente adquirir habilidades e competências que o tornem* profissional ético e preparado para a vida, conforme Masetto:

---

6 - O termo "economia do conhecimento" deriva da observação de que a partir do final da Segunda Guerra Mundial, os processos produtivos têm crescentemente se apoiado e dependido de atividades baseadas em conhecimento. (LUNDVALL, 1998, p.14).
"... O que se tornou claro na última meia década foi que o volume, a natureza e a direção da produção do conhecimento, da disseminação do conhecimento e do uso do conhecimento estão no cerne de qualquer definição de economia do conhecimento". Knowledge Management in the Learning Society, OCDE/CERI 2000, p.2.

7 - *Habilidade*, é qualidade ou característica de quem é hábil. Etmologicamente, do latim -*habilìtas,átis* - 'aptidão, destreza, propensão. capacidade inata para (algo); inclinação, vocação, escolha ou decisão prévia; intenção, disposição, predisposição.
Competência, soma de conhecimentos ou de habilidades. Capacidade objetiva de um indivíduo para resolver problemas. Realizar atos definidos e circunscritos. Capacidade que um indivíduo possui de expressar um juízo de valor sobre algo a respeito de que é versado.
Atitude, comportamento ditado por disposição interior; maneira de agir em relação à pessoa, objeto, situação etc.; maneira, conduta. Posição assumida, orientação, modo ou norma de proceder. Propósito ou modo de se manifestar esse propósito.

8 - Pesquisa Fonte: Revista Perfil do Administrador – Conselho Federal de Administração – 1995 1999 e 2003. Esta pesquisa foi realizada com as 500 maiores empresas no Brasil, no sentido de verificar quais as habilidades e competências necessárias ao Administrador.

9 O ensino voltado para a transmissão do conhecimento, com aluno passivo e sem interação.

> *...Com efeito, se entendemos que, no ensino superior, a ênfase deve ser dada às ações do aluno para que ele possa aprender o que se propõe; que a aprendizagem desejada engloba, além dos conhecimentos necessários, habilidades, competências e análise e desenvolvimento de valores, não há como se promover essa aprendizagem sem a participação e parceria dos próprios aprendizes. Aliás, só eles poderão `aprender`. Ninguém poderá por eles.* (MASETTO, 2003, p.23)

Despertar esta motivação no aluno é papel do professor. Aliás, no processo ensino-aprendizagem, a maior responsabilidade recai sobre os agentes do processo (professor e aluno).

Dentro da dimensão Pedagógica, a formação do professor é um dos aspectos mais dispendiosos e os resultados não aparecem no curtíssimo prazo, como talvez desejassem os mantenedores. A formação da equipe demanda tempo, não se cria cultura organizacional do dia para a noite. Uma equipe não é um aglomerado de pessoas, mas sim, um grupo de pessoas com objetivos e ideais semelhantes que luta pelo mesmo propósito.

Dessa forma, no entendimento do conceito de competência, ainda recai sobre o professor a iniciativa de motivar o alunado que chega ao ensino superior com deficiências dos graus anteriores.

Esta parece ser a realidade que se apresenta no sistema brasileiro que necessita ser revertida a curtíssimo prazo. A consciência de que é preciso superar as deficiências deveria existir por parte da IES, do aluno e do professor. Esse tripé terá pouca chance de sucesso se não houver harmonia entre os três atores. Não existe muita alternativa: ou o aluno busca adquirir as competências para “fazer a diferença” ou não será inserido na empregabilidade.

Conforme Masetto (2003, p.23), *“o aluno começa a ver no professor um aliado para a sua formação, e não um obstáculo, e sente-se igualmente responsável por aprender. Ele passa a se considerar um sujeito do processo”*.

O trabalho do professor é coletivo. Sem a colaboração do aluno ele estará

sujeito ao insucesso. Labaree apud Nóvoa (2002, p.23) afirma que: *“um cirurgião opera com o doente anestesiado e o advogado pode defender um cliente silencioso, mas o sucesso do professor depende da cooperação ativa do aluno”*.

Observamos que para o professor educar não é uma tarefa fácil sobretudo àquele que atua no Curso Superior em Administração, pois exige esforço que pode acarretar em dobrar a dificuldade da tarefa. Por quê? Porque, via de regra, o professor de um curso de Administração é um profissional do mercado de trabalho, ensina apoiado nas teorias apresentadas nos manuais, procurando aliar sua prática profissional com os ditames desses manuais. Entretanto, este não conhece as teorias educacionais e é carente de formação didático – metodológica. Por sua vez, as IES não investem em seus professores para mudar tal quadro.

Diferente do que costuma acontecer nos cursos da área da Educação, o que se apresenta de mais comum no ensino em Administração é um quadro de professores que se utiliza de aulas discursivas, fazendo de sua sala uma platéia para a prática do monólogo que mais lhe apraz. Nesse tipo de aula, o que pode impactar no aluno como habilidade, competência e atitude atualmente requeridas? Apenas a habilidade da oratória quando muito. Qual a aula autoritária que ensinará flexibilidade ao aluno?

Caso estas indagações não sejam tratadas com responsabilidade, empenho e compromisso pelos atores – gestor, professor e aluno – é possível até, como alguns movimentos prevêem, no longo prazo, que as Universidades terminem por ser extintas, caso não sejam capazes de romper com a organização convencional do trabalho e das pedagogias de sala de aula.

Muito bom seria se as IES acordassem para tal fato e procurassem priorizar a Dimensão Pedagógica para reverter o quadro de demanda escassa. É importante que as IES sejam espaços prazerosos e motivadores, onde os alunos queiram ir e sintam-se à vontade ; que tomem consciência de que nela, eles extraem a matéria-prima mais importante na construção de suas vidas, como seres sociais e também

profissionais. É na escola que podemos, inclusive, construir o *network* mais importante dos alunos, dos professores e, até mesmo, da própria gestão.

Masetto afirma que:

> *Precisamos de um professor com um papel de orientador das atividades que permitirão ao aluno aprender, que seja um elemento motivador e incentivador do desenvolvimento de seus alunos, que esteja atento para mostrar os progressos deles, bem como corrigi-los quando necessário, mas durante o curso, com tempo de seus aprendizes poderem aprender no decorrer dos próximos encontros ou aulas que tiverem.* (MASETTO, 2003, p.29).

Em nossa concepção, este será o profissional/professor que contribuirá para a Abordagem Metodológica da Gestão de IES.

No sentido de procurar trazer aspectos que contribuam na clarificação desta perspectiva que ousamos chamar de Abordagem Metodológica da Gestão, enfocaremos, na seqüência, os aspectos operacionais de uma IES que se utiliza da cultura organizacional identificada com a esta abordagem.

3. ASPECTOS OPERACIONAIS DA IES COM CULTURA VOLTADA PARA A ABORDAGEM METODOLÓGICA DA GESTÃO

A literatura sobre as organizações voltadas à aprendizagem está, em boa parte, apoiada em estudos de caso de organizações que mudaram sua cultura, implementando programas dirigidos à qualidade. São organizações que obtiveram êxito, fazendo uso da criatividade e, essencialmente, dos modelos advindos da Ciência da Administração e o nível de sucesso ou insucesso das adaptações advém das estruturas e dos processos escolhidos pela gestão da organização.

Estas experiências parecem não ter sido suficientes para formar uma teoria que guie as práticas nas organizações da aprendizagem. Dessa forma, após a exposição das idéias teóricas sobre a Abordagem Metodológica da Gestão aplicada às IES, tendo como base teórica a Aprendizagem organizacional, o presente trabalho propõe um desenho operacional e estrutural de IES voltada à gestão desta nova abordagem.

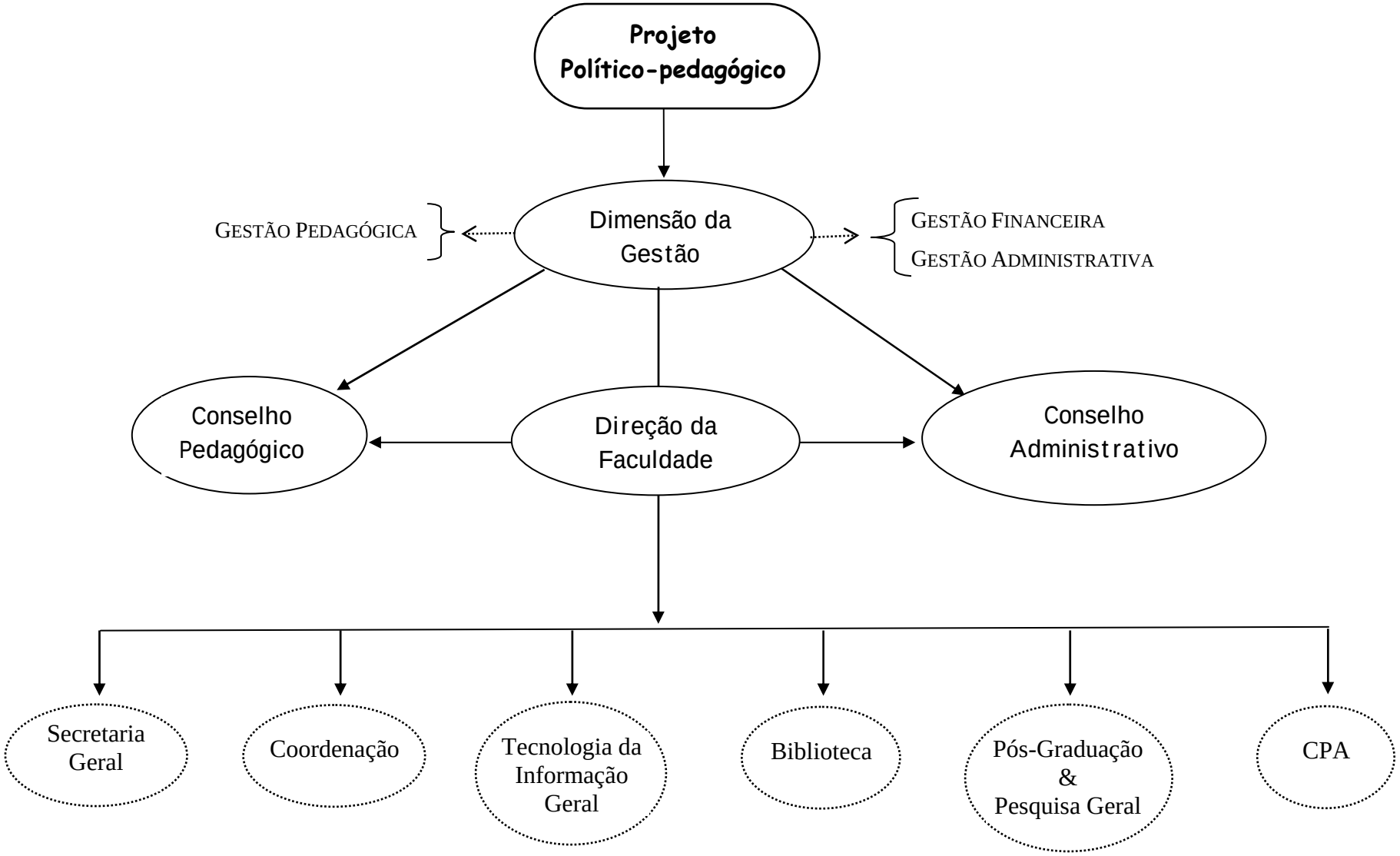
O contexto da Abordagem Metodológica da Gestão tem uma certeza: lidar com desafios e um desses desafios é adequar os recursos (humanos, materiais, financeiros e tecnológicos) com que se conta, capacitando-os para gerenciar as transformações. Outro desafio é desenvolver uma cultura organizacional em que todos concebam que estão a serviço da *Dimensão Pedagógica*. Tomadas tais decisões, a IES procurará criar, com todos os colaboradores sua *missão* que passará a ser o lema de persecução Institucional.

Estas duas medidas já conquistam espaço para a construção de estratégias possíveis para implantação da Abordagem Metodológica da Gestão. Convém ressaltar que as estratégias aqui apresentadas não são únicas e exclusivas. Cada IES é um caso particular e peculiar para que se criem estratégias próprias.

Acima de tudo, é necessário que seja considerada a vocação organizacional para que se escolha dentre as várias estratégias disponíveis nas teorias da ciência da Administração. Esta pesquisa utilizar-se-á de estratégias já conhecidas e exploradas pelas diversas organizações, aplicadas a um foco próprio e valer-se-á do estilo de gestão democrático, transparente e representativo, criando uma cultura apropriada, mudando modelos mentais de forma que as decisões sejam sempre tomadas em função das prioridades requeridas pela *Dimensão Pedagógica.*

É importante ressaltar que, dar prioridade à *Dimensão Pedagógica* não significa desconsiderar a relação de Custo X Benefício, como forma de perpetuação da atividade econômica. Dessa forma, propomos o seguinte desenho estrutural:

Figura 3 – Organograma das Dimensões de uma IES que adote a gestão proposta pela Abordagem Metodológica



No organograma da Figura 3, a Dimensão da Gestão é tratada com as ferramentas existentes na Ciência da Administração. Seus setores também são os já conhecidos e utilizados por qualquer organização. O grande diferencial está em priorizar a cultura organizacional baseada em valores, respeitando as individualidades, conscientizando-os da importância do trabalho individual no resultado global especificados no Projeto Político-Pedagógico.

Assim, é importante ressaltar que nesse ambiente organizacional os colaboradores sintam-se também responsáveis pela formação das atitudes dos alunos; por mais humilde que seja seu trabalho, ele deve ser notado pelo aluno.

Difundir e consolidar a idéia de que sem a Dimensão Pedagógica não existiria a IES como empresa, é um fator de muita relevância na cultura dos colaboradores. É preciso que haja o entendimento entre os colaboradores, em qualquer nível que todos, inclusive, direção e mantenedores, estejam a serviço da Dimensão

Os conselheiros são escolhidos livremente entre os colaboradores da administração e os professores, sem interferência dos mantenedores, diretores e gestores. Por sua vez, a IES traça apenas o perfil do conselheiro como requisito (competências e habilidades) necessário ao cargo. Como parâmetro, porque se entende que cada caso é um caso, cada organização com sua cultura e prioridades.

Assim, são indicadas algumas características indispensáveis, conforme podemos ver na Figura 4 abaixo:

Figura 4: Papel dos Conselheiros em uma IES com Abordagem Metodológica da Gestão

Fonte: desenvolvido pela pesquisadora.

a) ter como prioridade o desenvolvimento da IES;
b) ser transparente e verdadeiro em suas ações;
c) ser fortemente pró-ativo;
d) motivado para mudanças;
e) ter ressonância no ambiente institucional.

Esta configuração dá a IES a segurança de que esse grupo de conselheiros tem como principal lema os interesses coletivos e não interesses individuais. A concepção é de que o desenvolvimento da organização é o de todos que a compõem. Os conselheiros também auxiliam na disseminação da cultura organizacional entre os outros colaboradores e alunos.

Todos os setores convencionais da organização, tais como secretaria, financeiro, limpeza e manutenção, biblioteca, entre outros, estão envolvidos com as questões de qualidade de ensino porque a organização com Abordagem Metodológica da Gestão é sistêmica. De que forma?

Como já foi mencionado neste estudo, a *escola é lugar para aprender e ensinar*. Portanto, todos, absolutamente todos, podem aproveitar as oportunidades que as situações oferecem dentro da organização para *aprender e ensinar.* Como é possível operacionalizar tal idéia?

Adotando três estratégias consideradas importantes:

1) Formação ao longo da vida.
2) Aprendizagem na ação (operacionalização).
3) Avaliação com o uso da técnica do *feedback*.

Formar e preparar a equipe para que esta entenda que o lema "*aprender e ensinar",* de forma persistente e obstinada já o habilitará a opinar na formação do Projeto Político Pedagógico da IES.

A organização com Abordagem Metodológica da Gestão desenvolve a cultura interna de seus colaboradores, com base na concepção da formação ao longo da vida, que é dividida em dois grupos: a) *cursos voltados para a formação do conhecimento* são os que têm como objetivo central oferecer ao colaborador um cabedal de conhecimentos, tais como: 1) conhecimento do "eu"; 2) conhecimento da organização e 3) desenvolvimento.

Os cursos voltados ao conhecimento do **“eu”** tratarão dos aspectos psicológicos e de cognição, propiciando que haja o *“Conheçe-te a ti mesmo”* e os voltados ao conhecimento da organização deverão tratar do conhecimento da legislação, do PDI, das convenções – direitos e deveres – *Benchmarking,* conhecimento de técnicas concernentes a cada setor e os cursos que podem desenvolver as habilidades e competências para o exercício da profissão.

Convém ressaltar que não serão necessariamente contratadas consultorias externas para ministrar esses cursos. Eles poderão ser desenvolvidos na organização, utilizando-se dos talentos internos. Tal ocupação pode ser vista positivamente, como um ato de valorização e respeito pelos colaboradores.

Em síntese, das três estratégias acima citadas da *Dimensão da Gestão*, a *formação ao longo da vida* parece representar em uma IES a estratégia que demandará maior empenho. Como conseqüência, poderá produzir melhores resultados. Ela permitirá que o homem possa agir, refletir e, nesse processo, evoluir. Homem e organização produzindo na *Dimensão da Gestão* os melhores resultados esperados para uma educação que desenvolva profissionais com atitudes e competências éticas.

3.1. Dimensão Pedagógica na Abordagem Metodológica da Gestão

Por ser a atividade do Ensino Superior uma concessão do Estado, a Dimensão Pedagógica está diretamente ligada a Leis, Decretos, Portarias e Resoluções e a maioria delas nasce sem a legitimidade dos interesses pedagógicos,

tratando situações diferentes com receitas iguais. Cada IES é formada por um conjunto de “saberes” e, conseqüentemente, resultando em concepções diferenciadas de ensino.

Embora a Dimensão Pedagógica esteja ligada de forma direta às legislações, isto não significa afirmar que as IES acomodem-se assumindo uma postura de eterno lamento por tal fato e que não se empenhem na busca da eficiência.

Entendemos que um dos aspectos mais relevantes na operacionalização da *Dimensão Pedagógica* é a alteração do sistema de ensino. Propomos a mudança de um ensino baseado na idéia *de transmissão de conhecimentos para um ensino apoiado no desenvolvimento de competências.* Talvez este seja o aspecto mais difícil de operacionalizar, pois pressupõe alterar paradigmas tão arraigados nos professores, convictos da eficiência do “caderninho” amarelado pelo tempo.

Por que o enfoque no desenvolvimento de competências? Um aspecto já abordado no desenvolvimento deste trabalho foi a crise que o Ensino Superior vem passando no Brasil. Aliás, a crise também é observada na Europa, como poderá ser percebido em seção posterior que tratará do Processo de Bolonha. Esta dificuldade parece advir do distanciamento, no decorrer do tempo, que o Ensino Superior manteve com o mercado de trabalho.

Há uma queixa corriqueira das empresas que afirmam que as Universidades estão produzindo conhecimento inadequado às realidades dos mercados. Este é outro aspecto que motivou a realização desta pesquisa e que motivou a formular nossa questão de pesquisa: QUAL A INTERFERÊNCIA DO MODELO DE GESTÃO NO PROJETO PEDAGÓGICO DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR E QUAL O REFLEXO DESTA INTERFERÊNCIA NAS ATITUDES DE FORMAÇÃO DO ALUNO E EM SUA ATIVIDADE PROFISSIONAL?

Para a formação de atitudes, é necessário um ensino voltado ao

desenvolvimento de competências. É impossível formar competências e atitudes no alunado sem atribuir para tal papel relevante ao professor.

Quem é o professor? Aqui, não será apontada a competência da área do conhecimento peculiar a cada professor. Partimos do pressuposto de que essa competência seja condição *sine qua non* para o exercício de sua profissão de professor. O cerne é a competência pedagógica do professor.

Sobre esse tema Masetto afirma que:

> *Em geral, esse é o ponto mais carente de nossos professores universitários, quando vamos falar em profissionalismo na docência. Seja porque nunca tiveram oportunidade de entrar em contato com essa área, seja porque vêem-na como algo supérfluo ou desnecessário para sua atividade de ensino.*(MASETTO, 2003, p.27)

A contratação de professor no Ensino Superior das IES particulares é, via de regra, um ato que obedece apenas às formalidades legais. Muitas vezes, um professor é contratado às vésperas do início das aulas e ele assume a gestão de sua disciplina sem conhecer os preceitos daquela organização, sem conhecer o currículo integral do curso, sem saber qual a interação de sua disciplina com as demais, sem conhecer o perfil dos alunos da turma em que ministrará sua disciplina. Nada parece importar a não ser o número de horas-aula, valor da hora-aula e os dias em que irá ministrar suas aulas para que o horário não choque com o das outras IES em que ele também “brinca de ensinar”.

Como solucionar a questão?

No início do presente capítulo, apontamos como desafio dessa nova abordagem a adequação dos recursos humanos existentes. Esta premissa é também válida para os professores na *Dimensão Pedagógica* e a estratégia utilizada é a formação ao longo da vida, apoiada pela *Dimensão da Gestão.*

Na *Dimensão Pedagógica,* a formação ao longo da vida apresenta-se como

necessária para suprir as deficiências advindas da má formação pedagógica dos professores universitários. A indicação aqui consiste no desenvolvimento de formações que priorize, simultaneamente, as competências transversais e técnicas.

Desta forma, o conhecimento do sistema permitirá ao professor o conhecimento geral da situação em que ele prepara estratégias adequadas que lhe indiquem para onde ir e como fazer. O conhecimento pedagógico deverá propiciar ao professor o desenvolvimento contínuo das ações individuais, levando ao resultado coletivo por meio do aumento da capacidade das Competências Técnicas e das Transversais.

A *Dimensão Pedagógica* estará apta a contribuir com o índice de sucesso do aluno, mudando o paradigma do sistema de ensino baseado na idéia da transmissão de conhecimentos para um sistema apoiado no desenvolvimento de competências, preparando o aluno para o crescimento progressivo de habilidades e atitudes concernentes à sua profissão.

As proposições sobre a Gestão do Ensino Superior baseadas na Abordagem Metodológica, trazem mudanças de paradigmas que, por certo, trarão bons resultados ao ensino superior, aproximando as IES aos mercados, produzindo conhecimentos produtivos, aumentando o índice de sucesso dos egressos com o aumento da empregabilidade, da mobilidade dos estudantes e professores e, conseqüentemente, auxiliará na redução da crise de demanda pela qual vem passando o Ensino Superior brasileiro.

Esta discussão sobre a intrínseca relação entre mudanças de paradigma no modelo de gestão do Ensino Superior e a crise que vive esse nível de ensino não se restringe apenas ao Brasil. De fato, desde o final da década passada que a Europa vem realizando estudos que sugerem mudanças na concepção do Ensino Superior,

de modo que sejam revistas as dimensões da Gestão Pedagógica e da Gestão administrativa, incluindo os recursos financeiros.

Por esta estreita identidade de visão, decidimos incluir, de forma ilustrativa, uma breve discussão sobre o Processo de Bolonha e, dentro deste, como vem sendo refletido e aplicado no Ensino Superior em Portugal, país que tem grande afinidade histórico - cultural com o Brasil.

Será feita uma breve explanação sobre a *Dimensão Pedagógica e Gestão Administrativa* na tentativa de entender como está sendo construído em Portugal o arcabouço da formação de profissionais com habilidades e atitudes que atendam as demandas de um mercado global.

4 O PROCESSO DE BOLONHA: UMA REFLEXÃO PARA A REESTRUTURAÇÃO DAS IES COMO FORMADORA DE COMPETÊNCIAS

A multiplicidade de países adjacentes fez da Educação da Comunidade Comum Européia uma das mais complexas do planeta. A heterogeneidade do sistema de ensino superior é, com certeza, o maior desafio à integração de interesses comuns no “Espaço Europeu do Ensino Superior”, fixado pela Declaração de Bolonha, Itália (junho de 1998).

A Declaração de Bolonha beneficiará, certamente, a diversidade nos aspectos da mobilidade de professores e estudantes, da empregabilidade e atratividade dos estudantes.

A tônica é construir uma Europa apoiada no conhecimento e as universidades precisam desempenhar um papel protagonista, como tradicionalmente vêm exercendo sua missão na investigação e no ensino.

Por que o Processo de Bolonha foi incluído neste estudo? A necessidade de reestruturação do Ensino Superior é um fato que vem sendo percebido e manifestado por meio de produção de *papers*, publicação de livros, fóruns de discussão e outras manifestações que extrapolam as fronteiras nacionais. Estas reflexões não se restringem apenas às políticas públicas mas, sobretudo, ao peso das normas do Estado que interferem nos aspectos operacionais das IES. O Ensino Superior parece ter deixado de ser atrativo. É provável que uma aura de inércia por parte das dimensões da gestão administrativa e pedagógica, tenha prevalecido no setor do Ensino Superior.

Não foi por acaso que, em 1998, oitenta reitores das universidades mais antigas da Europa, ao comemorarem os novecentos anos da Universidade de Bolonha, declararam-se publicamente preocupados, entre outros aspectos, com a desconexão do Ensino Superior, no espaço europeu, com o mercado de trabalho.

Esta manifestação deu origem ao que hoje é conhecido como o *Processo de Bolonha* que, ainda em construção, tem como finalidade construir um espaço, “espaço europeu do Ensino Superior que promova a mobilidade de docentes, de estudantes e a empregabilidade de diplomados” por meio da geração de competências.

Dessa forma, torna-se necessário, embora não seja foco principal deste trabalho, fazer um relato sobre o Ensino Superior Português com base no Processo de Bolonha, no sentido de verificar as peculiaridades entre os dois países. Assim, centralizaremos a contribuição que poderá ser retirada para a dimensão da gestão

administrativa e a dimensão pedagógica apoiadas nesse Processo.

O Processo de Bolonha conduz os países-membro da Comunidade Comum Européia à formulação de uma matriz de reformas que permitirá que o Ensino Superior torne-se mais atrativo e mais competitivo.

Assim, esta seção divide-se em duas vertentes principais: *a) a dimensão da gestão acadêmica ou pedagógica e b) a dimensão da gestão Administrativa.*

Ao demonstrar a prioridade na gestão do Ensino Superior, o governo português criou, em 2002, o Ministério da Ciência e do Ensino Superior (MCES) por meio do Decreto-Lei N° 205, de 7 de outubro de 2002 com a responsabilidade da definição, execução e avaliação das políticas nacionais voltadas ao ensino superior, ciência e tecnologia, a saber:

- Definir a política nacional para o ensino superior, ciência e tecnologia bem como os respectivos modos de organização, financiamento, execução e avaliação.
- Promover o desenvolvimento, a modernização e a qualidade dos sistemas de ensino superior, científico e tecnológico.
- Criar as condições que permitam o acesso dos cidadãos aos diferentes níveis do ensino superior.
- Estimular o intercâmbio internacional nas áreas do ensino superior e da ciência e tecnologia.
- Promover a gestão e execução de projetos do Programa de Investimento e Despesas de Desenvolvimento da Administração Central.
- Promover a ligação entre os sistemas de ensino superior e científico e tecnológico e entre estes e o sistema produtivo.
- Promover a difusão da informação científica e técnica e a cultura científica dos cidadãos.

- Definir a política nacional de desporto no âmbito do sistema do ensino superior, estimular e coordenar o seu desenvolvimento.

Portanto, a gestão do ensino superior em nível macro, estará à cargo do MCES, respeitando a autonomia estatutária, pedagógica, científica, cultural, administrativa, financeira, patrimonial e disciplinar das IES públicas.

A IES particular tem estatuto próprio, rege-se pela Lei geral e pelo Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo. Possui autonomia pedagógica, científica e cultural, podendo, inclusive, receber apoio financeiro público para garantir a promoção da qualidade do ensino.

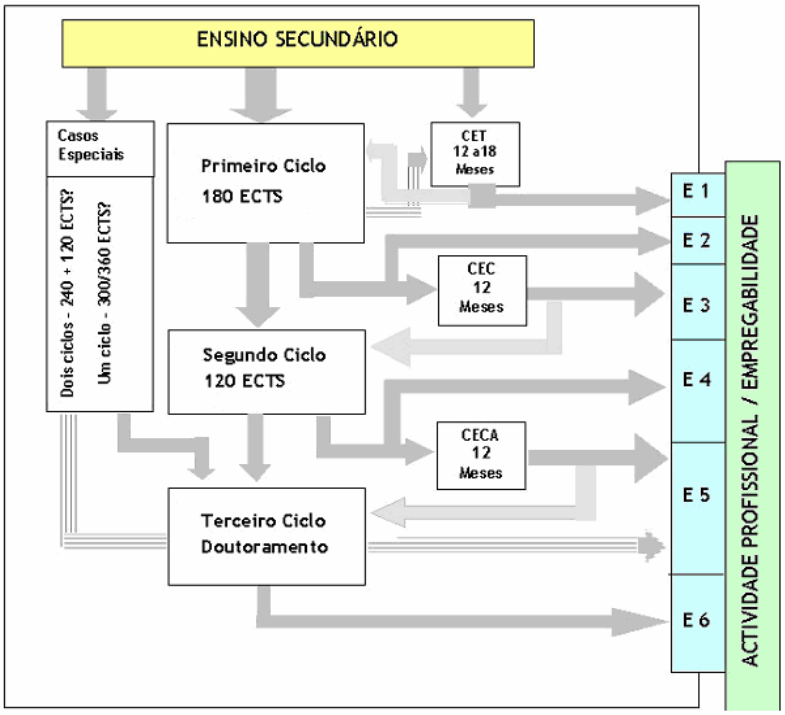
Todo esse contexto visa preparar as Instituições para desempenhar seu papel em prol da criação da Europa do conhecimento, transformando-o em um sistema único de referência internacional. Para tanto, vislumbra atuar de forma inovadora nas dimensões da gestão pedagógica e na dimensão da gestão Administrativa.

a) Dimensão da Gestão Pedagógica

Nesta dimensão duas alterações são fundamentais. A primeira consiste da adoção do sistema de ciclos, reduzindo os prazos dos três últimos ciclos de ensino superior (Bacharelado ou licenciatura, Mestrado e Doutorado).

A figura 5, a seguir, apresenta um esquema desses ciclos.

Figura 5: Sistema de Formação no Processo de Bolonha



Fonte: Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior (Portugal).

Legenda:

ECT – CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO TECNOLÓGICA;
CEC – CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO COMPLEMENTAR;
CECA – CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO COMPLEMENTAR AVANÇADA.
E 1, E2, E3...E6 – POTENCIAIS NÍVEIS DE EMPREGABILIDADE NA ÁREA DE ATIVIDADE.
ECTS – EUROPEAN CREDIT

aparentemente comuns, existam cerca de 3.300 estabelecimentos de ensino superior com cerca de 12,5 milhões de estudantes[10] , pode-se dizer que o sistema de ECTS é uma vantagem competitiva para o estudante.

A segunda alteração, talvez mais difícil e mais importante que a primeira, trata-se da alteração do sistema de ensino baseado na idéia *da transmissão de conhecimentos para um sistema pautado no desenvolvimento de competências.* Este é o ponto comum no Processo de Bolonha com a proposta deste trabalho na Abordagem Metodológica Gerencial para IES, pois esta concepção dá indícios da necessidade de revisão da gestão pedagógica para as IES que desejam sobreviver nas condições de competitividade.

A estruturação da gestão acadêmica no Processo de Bolonha é guiada sob a luz da Lei n° 49/2005 de 30 de agosto que alterou a Lei de Base do Sistema Educativo português, adequando-a ao Processo de Bolonha e ao Decreto-Lei n° 74/2006, de 24 de março, determinando que:

a) Sejam criadas condições para que todos os cidadãos possam ter acesso à aprendizagem ao longo da vida, modificando as condições de acesso ao ensino superior para os que nele não ingressaram na idade de referência, atribuindo aos estabelecimentos de ensino superior a responsabilidade pela sua seleção e criação de condições para o reconhecimento da experiência profissional.

b) Seja adotado o modelo de organização do ensino superior em três ciclos.

c) Seja alterado o sistema de ensino apoiado na idéia da transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências.

d) Seja adotado o sistema europeu de créditos curriculares (ECTS – European Credit Transfer and Accumulation System), com base no trabalho dos estudantes.

---

10 - Dados de 2000 da Comissão Européia, Comunicações "Rumo a um Espaço Europeu da Investigação", COM (2000) 6 de 18.1.2000, e "Espaço Europeu da Investigação: uma nova dinâmica", COM (2002) 565 de 16.10.2002.

Dos itens citados acima, o *c) A transição de um sistema de ensino baseado na idéia da transmissão de conhecimentos para um sistema pautado no desenvolvimento de competências,* é o item que exigirá maior esforço dos gestores das IES e é o item que tem identidade também com o momento educacional brasileiro, em especial o curso de Administração, em que a legislação determina as competências necessárias para a formação do Administrador.

No Processo de Bolonha, o aluno desenvolverá consciência e habilidade para desenvolver atividades de pesquisa, gerenciando sua formação ao longo da vida; portanto, precisa assumir a atitude de responsabilizar-se sozinho por parte das horas de sua formação.

Embora se infira que o nível de consciência do cumprimento das responsabilidades do aluno europeu seja maior que o brasileiro, hoje, com maior tempo de curso no doutorado, por exemplo, poucos são os alunos e, até mesmo, professores que se vêem estimulados a realizar pesquisas. E nesse nível, já são intitulados como uma formação de pesquisador.

Entretanto, como afirma Nóvoa em artigo publicado pela Internet na página da Associação de Estudantes do Instituto Superior de Ciências da Saúde – Norte:

> *Quem ousaria ser contra a comparabilidade, a compatibilidade, a mobilidade, a empregabilidade, a competitividade ou a qualidade? Mas estas "-idades", que substituem os antigos "-ismos", não devem fazer-nos esquecer outras "real-idades", indesejáveis umas, desejáveis outras: a redução do financiamento e a privatização do ensino superior, a regulação externa das instituições e a empresarialização da sua gestão, a ligação ao mercado de trabalho e a certificação da qualidade. E, no entanto, Bolonha representa uma oportunidade única para a Universidade portuguesa que vive, hoje, uma situação de amorfismo. É certo que todos se indignam com "o-estado-a-que-isto-chegou". Mas, no fundo, cada um parece satisfeito com o seu lugar, colocando-se primordialmente numa atitude de defesa do território.* (NÓVOA, 2006)

Em qualquer processo de mudança e de escolhas, existem pontos positivos e negativos. Com Bolonha, não é diferente. A mudança de paradigma de um ensino voltado à transmissão do conhecimento para a formação de competências, já é um ganho na implantação desse Processo.

Entretanto, o que preocupa na operacionalização da mudança de paradigma do ensino baseado na idéia de transmissão do conhecimento para o sistema baseado no desenvolvimento de competências é a formação do professor para o aprimoramento de novas metodologias capazes de desenvolver competência, habilidades e atitudes nos alunos.

Esta é uma mudança que exigirá alteração da cultura, das metodologias de ensino do professor e isso não se faz do dia para a noite e, muito menos, com as habituais metodologias "tradicionais" de sala de aula, fundamentadas em aulas discursivas. A sala de aula, onde o sistema de ensino está assentado, é um verdadeiro palanque de discursos.

Além do dilema da formação do professor, o outro consiste no fato que cada país da Comunidade Comum Européia que aderiu a Bolonha, certifique o grau de competência, comprometimento e confiabilidade dos futuros graduados ou licenciados. O grande desafio é aferir o desempenho da qualidade no desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Como o processo está ainda em implantação, não se pode agora avaliar sua eficiência.

Nesse contexto, a Lei Portuguesa dividiu as competências para cada nível de graduação. Em nosso caso específico, o enfoque será na formação do Gestor. Para os cursos de Gestão, as competências determinadas na Lei são as seguintes: *Competências Transversais* e *Competências Técnicas.*

> *Define-se como **Competências Transversais** as orientadas para o desenvolvimento pessoal, social e relacional, "numa ótica de mobilidade social e de qualidade de vida, como as tecnologias da informação e comunicação, o ambiente, as línguas estrangeiras, a cidadania, a higiene e segurança no trabalho, o desenvolvimento de iniciativas empresariais."*
>
> *Como **Competências Técnicas**, "aquelas direcionadas a aquisição de conhecimentos que auxiliem o aluno no desenvolvimento profissional".*

Dessa forma, para dar melhor visibilidade entre as duas competências (transversal e técnica) para o curso de Administração, formulamos o quadro a seguir, mostrando tais competências.

Quadro 12: - Competências transversais e técnicas exigidas por força do Decreto-Lei n° 74/2006, para os alunos dos cursos de Administração em Portugal.

COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS	COMPETÊNCIAS TÉCNICAS
✔ Desenvolvimento, liderança e motivação entre equipes multidisciplinares.	✔ *Desenvolver, analisar e implantar sistemas de informação contabistica e de controle de gestão, revelando capacidade crítico-analítica para avaliar as implicações organizacionais com a tecnologia da informação;*
✔ Exercer com ética e proficiência as atribuições e prerrogativas que lhe são prescritas pelos códigos deontológicos e/ou profissionais e, ainda, por legislação específica, revelando domínios adequados aos diferentes modelos organizacionais.	✔ *Desenvolver a capacidade de elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações.*
✔ Desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico de modo criativo.	✔ *Desenvolver a capacidade para realizar consultoria e assessoria em gestão pública e empresarial, parecer no âmbito organizacional e estratégico.*
✔ Reconhecer e definir problemas, equacionar soluções e pensar estrategicamente.	✔ *Demonstrar visão sistêmica e interdisciplinar da atividade econômica e empresarial.*
✔ Refletir e atuar criticamente, compreendendo a sua posição e função na estrutura da organização.	✔ *Interpretar estudos de mercado, econômicos e tecnológicos, utilizando-os no processo de gestão*
✔ Capacidade para desenvolver uma consciência crítica sobre o conhecimento, razão e realidade socioeconômica.	✔ Elaborar pareceres, relatórios trabalhos e textos na área das ciências econômicas e empresariais.
✔ Capacidade de tomar decisões e de resolução de problemas numa realidade diversificada e em constante transformação.	✔ Utilizar formulações matemáticas e estatísticas na análise dos fenômenos económicos e empresariais.
✔ Atitude de Aprendizagem Permanente, consciência do valor da cultura, investigação e educação, bem como da aptidão para desenvolver a aprendizagem autodirigida, localizar a informação, e beneficiar a formação contínua.	✔ Executar, controlar e avaliar o ciclo de gestão (pessoal, recursos materiais, tributário, fiscais, financeiro, contabilistico, patrimonial, de sociedades, de produção, de sistemas de informação, etc.).
✔ Autogestão efetiva em termos de tempo, planejamento e comportamento, dinâmica pessoal, iniciativa individual e empreendimento.	✔ Identificar estruturas orçamentais das organizações e relacioná-las com os processos específicos
✔ Consciência do Eu, sensibilidade à diversidade de pessoas, culturas, negócios e assuntos de gestão.	✔ Elaborar pareceres e relatórios que contribuam para o desempenho eficiente e eficaz, quaisquer que sejam os modelos organizacionais.
✔ Ter iniciativa, criatividade, determinação, propensão administrativa, vontade de aprender, capacidade de análise e síntese, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do exercício profissional.	✔ Utilizar adequadamente a terminologia e linguagem dos fenômenos econômicos, empresariais, da contabilidade e outros.
✔ Interpretar cenários com base nos ambientes internos e externos às organizações.	
✔ Desenvolver pesquisa e produção de conhecimento, avaliar planos, programas e projetos	

Fonte: Adaptação da autora, da Lei N° 74/2006, Relatório de missão do grupo de trabalho de Ciências Econômicas e Empresariais (Processo de Bolonha).

Na concepção da Abordagem Metodológica Gerencial para IES, o processo de reestruturação produtiva decorrente da nova ordem econômica e social baseado na globalização vem intensificando a necessidade de novos paradigmas sociais, culturais, políticos e éticos. Constitui forte pressão no que se refere às questões relativas ao meio ambiente e transferência, cada vez maior das responsabilidades dos governos para as organizações não-governamentais ou organizações do Terceiro Setor que indicam que a formação de tais competências requer um empenho não só das organizações educacionais, mas de toda a sociedade.

Para atender a esta nova demanda, é necessário que o sistema de Ensino Superior, antes de qualquer aspecto, primeiro, reveja a formação dos docentes no sentido de alterar seus modelos mentais; de professores transmissores de conhecimento para professores que desenvolvem competências.

Como segundo aspecto, discutir e desenvolver pedagogias diversas e peculiares a cada disciplina, de forma a inovar as dinâmicas de sala de aula que atendam à melhor qualidade na relação ensino-aprendizagem.

Para tanto, Nóvoa defende:

> *Defenderei que os programas de formação têm de desenvolver três "famílias de competências" – saber relacionar e saber relacionar-se, saber organizar e saber organizar-se, saber analisar e saber analisar-se – que são essenciais para que os professores se situem no novo espaço público da educação. Na sua definição, utilizo as formas transitivas e pronominais dos verbos, para sublinhar que os professores são, ao mesmo tempo, objeto e sujeitos da formação. É no trabalho individual e coletivo de reflexão que eles encontrarão os meios necessários ao seu desenvolvimento profissional.* (NÓVOA, 2002, p.22)

As três famílias de competências indicadas acima, requerem que as IES adotem novas metodologias de trabalho em sala de aula que interfiram no processo de ensino-aprendizagem, resultando profissionais reflexivos, criativos, participativos, ativos na relação da aprendizagem, fomentando a atratividade do ensino, a

mobilidade e a empregabilidade dos estudantes.

Conforme o Decreto-Lei n° 74/2006 (consta dos Anexos), a questão central no Processo de Bolonha é a mudança do paradigma do ensino de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências, onde se incluem quer as de natureza genérica – instrumentais, interpessoais e sistêmicas – quer as de natureza específicas associadas à área de formação e onde o componente experimental e de projeto desempenham um papel importante.

É importante registrar que o cenário de inserção profissional mudou, tanto para alunos como para professores. Caso a Escola não atenda às expectativas desse novo cenário, transformar-se-á em cemitério de jabutis reflexivos.

Masetto considera que:

> *A atitude do professor está mudando: de um especialista que ensina para o profissional da aprendizagem que incentiva e motiva o aprendiz, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte ´rolante´, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue a seus objetivos".* (MASETTO, 2003, p.24)

Os professores do Ensino Superior precisam exercer algumas competências indispensáveis à sua profissão. A um professor da disciplina de Desenvolvimento Organizacional, por exemplo, faz-se necessário conhecer os percursos da Administração as estruturas organizacionais a cultura organizacional e suas influências nos sistemas de produção.

Antes de mais nada, é necessário que ele saiba propor modelos, ser flexível e de conduta metanóica. Ter domínio alternativo de pedagogias para facilitar a relação ensino-aprendizagem, e exercer a dimensão política como cidadão responsável pela mudança social.

O investimento e o esforço que as IES necessitarão para tal fim será muito; sobretudo, nas escolas particulares onde seus professores são, na maioria, horistas e têm o ensino como segunda opção de complementação de renda.

Entretanto, o que parece ser questão fulcral no caso em tela, não é o domínio específico da disciplina ministrada nem os modelos pedagógicos que poderão ser utilizados em sala de aula que facilitem o ensino-aprendizagem voltado à formação de atitudes e competências. O fulcro é que os valores e as atitudes sociais inverteram-se. As organizações exigem competências e atitudes antes ensinadas pela sociedade familiar. O aluno ingressava na escola com a prática do respeito, da responsabilidade, o que facilitava o desempenho do papel do professor na complementação do desenvolvimento de tais atitudes. Hoje, no entanto, se requer da IES uma formação integral, e parece que os professores não têm disponibilidade para tal.

Que tipo de formação poderá ser dada ao professor de forma que ele possa desenvolver no aluno habilidades e atitudes como: *Responsabilidade, Liderança, Iniciativa, Capacidade de trabalho em equipe, Criatividade e Honestidade,* indicadas pelas 500 maiores empresas no Brasil como essenciais no profissional de Administração? Quando, muitas vezes, o próprio professor não sabe, o que é responsabilidade nem sequer honestidade?

A abordagem Metodológica Gerencial auxiliada pela formação ao longo da vida servirá para as IES como uma ferramenta de vitalidade no desenvolvimento de atitudes e competências para professores, alunos e colaboradores.

b) A Dimensão da Gestão Administrativa

Talvez esta seja a pior frente para se lidar, tanto para Bolonha, (no caso de Portugal) como para as IES públicas e particulares do Brasil.

Para a grande maioria da população mundial, o capital tem se mostrado como um dos fatores de produção mais escassos, pois sua má gestão impossibilita a essa esmagadora maioria a inclusão à educação, saúde, habitação e consumo de bens duráveis.

A estruturação do ensino superior, voltada ao atendimento dos requisitos da qualidade, é cara e acarreta, tanto às IES públicas como às particulares, exigências que trazem forte impacto financeiro nas despesas de capital e pessoal docente, como fator diferencial à competitividade.

As novas tecnologias, e-learning, softwares, redes de telecomunicações são despesas de capital necessárias que ficam defasadas em um curto espaço de tempo, exigindo por parte das IES sua atualização constante.

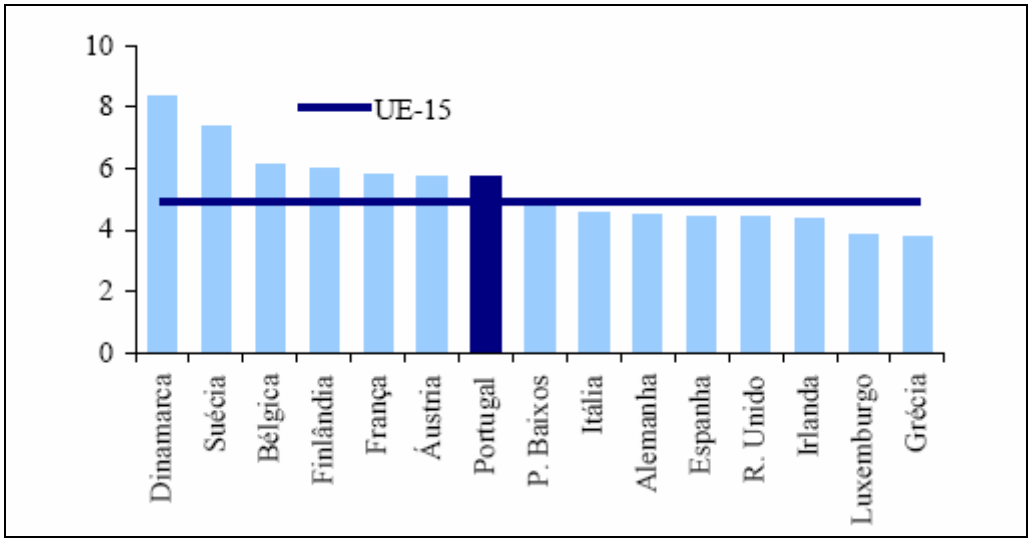
Para sustentar o atendimento às exigências da Europa do conhecimento, os Estados-Membros identificam quatro fontes principais de receitas que podem auxiliar para o melhor desempenho da gestão administrativa, a saber:

1) o financiamento público;
2) doações privadas;
3) prestação de serviços;
4) contribuições dos estudantes.

O financiamento público, embora seja a principal fonte de financiamento das IES públicas (88%), tem sofrido restrições em função da limitação orçamental, proveniente da falta de responsabilidade dos governos de sua função. Não se sabe se proposital ou não, já que o Acordo Geral de Comércio e Serviços da Organização Mundial do Comércio (OMC), afirma ser sua intenção incentivar os Estados (Nações) a privatizarem as Universidades públicas no âmbito geral das idéias sobre o livre comércio.

Portugal é um dos países da União Européia (UE) que mais depende do Setor Público em educação, superando mesmo até a média da UE, conforme se pode notar no gráfico abaixo.

Gráfico 1: Despesas pública em educação – 2005 (% do PIB)



Fonte: *Eurostat, Structural Indicators, 2006.*

A população portuguesa é a que mantém um dos níveis médios de escolaridade mais baixos em relação à UE, apesar de já apresentar, desde sua entrada na Comunidade Comum Européia tendência positiva dos números. A maior percentagem de formados está na área das Ciências Sociais, Comércio e Direito.

Em segundo lugar, ficam as Ciências, Matemática e Informática representando quase sempre menos de 15 % dos diplomas emitidos. Todavia, entre 1998 e 2002, registrou-se um aumento constante do número de diplomados nas áreas das Ciências e Tecnologias, contribuindo como um dos indicadores que auxiliam no salto qualitativo da economia e, conseqüentemente, da própria educação.

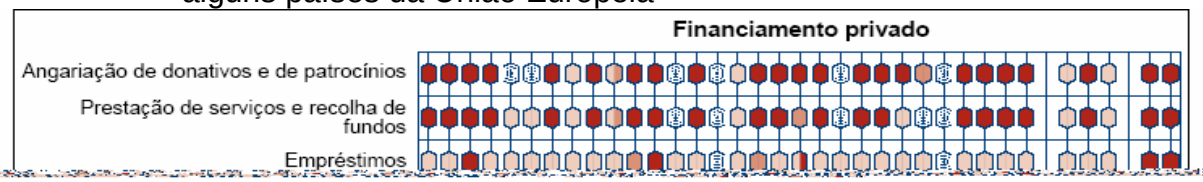
Conscientes em suprir as necessidades educacionais existentes na formação dos recursos humanos, as autoridades portuguesas estão empenhadas na reforma, não só das bases do sistema educativo, mas também da organização administrativa e funcionamento do sistema em sua totalidade e, portanto, prevêem:

- aumentar a escolaridade obrigatória dos atuais nove anos para 12 até 2010;
- integrar as políticas de educação e de formação vocacional;
- reforçar o ensino tecnológico;
- aumentar a proporção de pessoas de 22 anos com o ensino secundário

observada, a situação da autonomia dos gestores das IES públicas para a captação de recursos nesses países está diretamente relacionada ao sistema de governo e, conseqüentemente, com o grau de responsabilidade desses sistemas com a educação.

A Dinamarca (DK), Alemanha (DE), França (FR) e Luxemburgo (LU) são países onde suas Instituições de Ensino não necessitam buscar doações, patrocínio nem prestação de serviços e recolha de fundos, como alternativas de receitas que complementem os orçamentos de tais Instituições. Nesses países, o setor público responsabiliza-se integralmente pela educação de qualidade de sua população.

Figura 6: Grau de Autonomia Administrativa e Financeira da Gestão, segundo alguns países da União Européia



Fonte: Números-chave da Educação na Europa (2005).

A prestação de serviços das IES aos setores produtivos pode ser uma das alternativas de contribuição ao financiamento do Ensino Superior, podendo produzir eficácia no ensino, agregando valor intelectual e financeiro à formação dos alunos e no exercício da profissão do professor.

As IES poderiam tornar-se referência na prestação de serviços de consultoria e desenvolvimento de pesquisas aos setores público e privado. Dessa forma, estariam diminuindo a distância entre universidade e mercados.

A contribuição dos estudantes (propinas) representa, em média, 27% no orçamento das universidades públicas portuguesas. Embora seja um instrumento que provoque muitas controvérsias, é importante ressaltar que as propinas têm um caráter no sistema universitário de responsabilizar os estudantes por parte (embora pequena) de investimento pessoal em seu processo formativo.

Portanto, a matriz de mudanças está configurada em vários vieses de grandes proporções políticas, administrativas e pedagógicas que envolvem a eficiência do Ensino Superior, seja no Brasil, seja em Portugal ou Europa. Não dá mais para antecipar a busca efetiva da eficiência das IES.

Nesse sentido, o próximo capítulo – O Estudo de Caso – dará a oportunidade, nesta investigação para conhecer uma IES que busca compreender “como” tornar eficiente seu ensino em um curso de Administração, de forma a desenvolver nos alunos habilidades, atitudes e competências em uma experiência particular e específica.

CAPÍTULO IV

ABORDAGEM METODOLÓGICA GERENCIAL PARA IES

CAPÍTULO IV

ABORDAGEM METODOLÓGICA GERENCIAL PARA IES

"Eu prefiro ser uma metamorfose ambulante do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo". (Raul Seixas)

INTRODUÇÃO

No decorrer deste trabalho de pesquisa, pudemos observar que, na trajetória da história da Administração, suas teorias evoluíram sempre na busca da superação das necessidades do homem.

Vimos estes exemplos no Capítulo III, onde foram descritos os percursos das Teorias da Administração na contemporaneidade, representados pelas três perspectivas: Estruturalista, Humanista, Integrativa e o modelo de Aprendizagem Organizacional. Com inspiração nestas perspectivas, sobretudo no modelo de Aprendizagem Organizacional sob a ótica de Chris Argyris e Peter Senge, ousamos ensaiar uma nova abordagem, que denominamos de "Abordagem Metodológica Gerencial para IES"[1]. Temos a pretensão de oferecer suporte teórico para experimentos de gestão que possam contribuir, acima de tudo, com a qualidade da dimensão pedagógica no Ensino Superior, sem perder o foco da gestão como negócio.

---

1 - Convém ressaltar que esta denominação é de minha responsabilidade, não é definitiva e também não está consolidada. É uma sugestão para este estudo, com o compromisso de dar continuidade às pesquisas, no sentido de tentar consolidá-la como uma nova perspectiva em Administração.

Ao que parece, há, por parte das organizações, uma queixa de que os graduados vêm saindo das universidades com pouco preparo para assumir suas profissões. Esta queixa foi uma das causas da reestruturação do Ensino Superior que vem acontecendo desde junho de 1998 na Europa com o chamado “Processo de Bolonha”.

Para Portugal, país que tomamos como referência ilustrativa para este estudo, o início da reestruturação deu-se por meio do Decreto-Lei n°74/2006, ao determinar que o ensino superior: *altere o sistema de ensino apoiado na idéia da transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências.*

No Brasil, a Resolução n°4 (2005), do Conselho Nacional de Educação, em seu Art. 4º, também delibera que o *Curso de Graduação em Administração deve possibilitar a formação profissional que revele competências e habilidades.*

As IES que são tradicionalmente as responsáveis em preparar cérebros e disponibilizá-los no mercado de trabalho, pode interferir positivamente no crescimento das taxas de sucesso dos alunos por meio da empregabilidade, de forma que, no caso do curso de Administração, as organizações ganhariam tendo sua gestão exercida com competência e atitudes éticas.

Neste capítulo, será apresentado, em primeiro lugar, o que entendemos por “Abordagem Metodológica Gerencial para IES” – ensaiando as primeiras referências conceituais. Na seqüência, apresentaremos as IES como formadoras de competências sob a ótica da Abordagem Metodológica Gerencial e, como um estudo ilustrativo, mostraremos a reestruturação do Ensino Superior português na busca da criação de competências em seu alunado.

1. O QUE É A ABORDAGEM METODOLÓGICA GERENCIAL PARA IES?

Até agora, o homem viveu alicerçado em um modelo mental submetido à acumulação dos fatores de produção tangível (terra, trabalho e capital), como condição *sine qua non* de sua existência. Com base no modelo de gestão do lucro pelo lucro, a acumulação patrimonial era a única forma de demonstrar os resultados da lucratividade e, conseqüentemente, do sucesso organizacional. Por sua vez, os empregados estavam a serviço de colimar os objetivos desse modelo mental. Assim, os organogramas, as rígidas regras e o pagamento de salários eram as únicas formas de compensação conhecidas por essa mão-de-obra.

As teorias da Administração que priorizavam as técnicas de produção em detrimento do homem, começaram a ficar em desuso nos novos e futuros tempos. Entretanto, o que se vislumbra no horizonte é uma administração que considera o homem, sua natureza e sua cultura.

Para que haja um equilíbrio entre os interesses da organização e dos colaboradores na convivência organizacional, é necessário que o gestor, respeitando e considerando as diferenças individuais, crie uma *cultura de valores* consensuais que objetive o bem-estar da organização e, também, dos colaboradores no desenvolvimento da organização e, conseqüentemente, de todos.

O Papa João Paulo II na encíclica *Centesimus Annus*, há mais de 15 anos já afirmava:

> *A moderna economia de empresa comporta aspectos positivos, cuja raiz é a liberdade da pessoa, que se exprime no campo económico e em muitos outros campos. A economia, de facto, é apenas um sector da multiforme actividade humana, e nela, como em qualquer outro campo, vale o direito à liberdade, da mesma forma que o dever de a usar responsavelmente. Mas é importante notar a existência de diferenças específicas entre essas tendências da sociedade actual, e as do passado, mesmo se recente. Se outrora o factor decisivo da produção era a terra e mais tarde o capital, visto como o conjunto de maquinaria e de bens instrumentais, hoje o factor decisivo é cada vez mais o próprio homem, isto é, a sua capacidade de conhecimento que se revela no saber científico, a sua capacidade de organização solidária, a sua capacidade de intuir e satisfazer a necessidade do outro* (João Paulo II, 1991, p.32).

A concepção de que as empresas são pessoas e que estas são os ativos intangíveis mais importantes, parece ser uma tendência mundial. Portanto, se as empresas não estiverem bem, é porque as pessoas que nelas trabalham, encontram-se doentes.

Assim, é necessário entender que só encontrando o propósito das coisas, de si próprio e a importância das contribuições individuais na formação do global é que, realmente, acontecerão a motivação, a participação e, conseqüentemente, as satisfações e realizações pessoais e organizacionais.

Para De Masi (2000), a ciência organizacional foi a que mais contribuiu para o progresso humano no século XX. A gestão foi a responsável pela introdução da tecnologia nas empresas, criou as empresas em rede, a customização, a globalização, as Universidades Corporativas, etc.

Embora, segundo De Masi (2000), a gestão tenha sido a responsável pelas grandes mudanças empresariais no mundo, também despertou, por meio da competitividade, o *caos social*, além de despertar nas pessoas e organizações, o individualismo, a competição desleal e o conseqüente desprezo aos valores éticos. Por esta razão, a Abordagem Metodológica Gerencial sugere que as organizações educacionais sejam responsáveis pela recuperação dos princípios éticos nos

indivíduos, no sentido de atender às demandas de organizações que busquem equipes de trabalho auto-organizadas com capacidade de transformar complexidade em desempenho.

A cultura da organização[2] (ou o padrão de valores) é, nesta Abordagem Metodológica Gerencial, o maior instrumento de eficácia e eficiência; é a fonte que move a organização para a *vantagem competitiva*. Esta cultura está baseada em valores que oferecem à organização a diferenciação do *como fazer* as coisas.

Em 1982, Waterman já salientava em seus trabalhos a importância da cultura organizacional, conforme citação abaixo:

> *Sem exceção, o domínio e coerência da cultura provaram ser uma qualidade essencial das companhias excelentes. Além disso, quanto mais forte é a cultura e mais dirigida ao mercado, menos necessidade há de manuais de políticas, organogramas ou regras e procedimentos detalhados. Nestas companhias, as pessoas mesmo nas posições mais baixas sabem o que devem fazer na maioria das situações porque os valores que as guiam são claros. (WATERMAN e PETERS, 1982, p.75-76).*

Vemos, assim, que há mais de vinte anos, a cultura organizacional é conhecida na literatura especializada e considerada como um instrumento de eficiência e excelência nas organizações.

Abordagem Metodológica Gerencial para IES, cujo alicerce finca-se nas teorias da *organização da aprendizagem de Argyris e Senge,* espera desvendar os segredos que sustentarão o sucesso organizacional, priorizando *o sucesso individual e a aprendizagem ao longo da vida por meio de modelos mentais que se ajustem aos novos paradigmas.*

Do ponto de vista da Abordagem Metodológica Gerencial, o modelo mental a ser enfatizado é o da formação *de cérebros e não de mãos,* já que é inerente à

2 - O termo Cultura Organizacional surgiu nos Estados Unidos pela primeira vez nos anos 60 como sinônimo de clima organizacional. Ganhou popularidade nos anos 70 com a publicação do livro de Terrence Deal e Allan Kennedy (*Corporate Cultures: The Rites end Rituals of Corporate Life*).

organização que o conhecimento seja aplicado ao trabalho, independente da atividade econômica; a primazia do conhecimento é o que nos resta para competir.

Nessa perspectiva, as IES podem tornar-se organizações com maior contribuição para o desenvolvimento das habilidades concebidas por Senge (pensamento sistêmico, domínio pessoal, modelos mentais, visão compartilhada e aprendizagem em equipe). Assim, elas estarão formando gestores que não enfrentarão dificuldades em aceitar a colaboração do conhecimento de seus "subordinados", imaginando que esta aceitação tirar-lhes-ia o poder ou o respeito.

A Abordagem Metodológica Gerencial propõe uma gestão global, sistêmica, competitiva, inovadora, dinâmica, criativa e desafiadora. É fundamentada na informação, no conhecimento, no comprometimento, na parceria, colaboração e, sobretudo, na predisposição dos colaboradores em alterar seus modelos mentais que poderão já estar falidos.

Para que esse processo logre êxito, é essencial a participação de todos que compõem a organização. Há algum tempo o Planejamento Estratégico era uma ferramenta de uso exclusivo do topo da gestão, era uma peça sigilosa da organização, os empregados não participavam de sua elaboração. Hoje, se não houver participação de todos na construção do Planejamento Estratégico, este não passará de uma coleção de folhas de papel guardadas em um armário, ou melhor, de um arquivo eletrônico perdido em uma "winchester".

A familiarização e apropriação da Abordagem Metodológica Gerencial encontra no seio das Faculdades de Administração o local próprio para desenvolver habilidades e atitudes nos indivíduos que delas fazem parte.

Com inspiração nos princípios que fundamentam o material de consultoria da

empresa CEMPRE[3] (Conhecimento & Educação Empresarial), este estudo organizou, de um lado, as habilidades necessárias aos colaboradores que participam de uma organização com Abordagem Metodológica Gerencial voltada para criação de uma cultura de valores e, do outro, as atitudes que são persistentemente desenvolvidas no cotidiano da organização, conforme quadro 8 a seguir:

Quadro 8: Relação entre as características e necessidades de uma organização da aprendizagem com abordagem metodológica gerencial para IES.

Características (habilidades)	Necessidades (atitudes)
Responsabilidade (Intelectual)	Aprendizado contínuo; interesse pelo conhecimento; compartilhamento do conhecimento tácito.
Coragem	Fé em suas crenças; poder de persuasão; desprendimento e liberdade;
Persistência	Paciência e tolerância; iniciativa e responsabilidade; humildade e simplicidade.
Trabalho em Equipe	Cooperação e solidariedade; paciência e tolerância; liberdade e autonomia.
Liderança Participativa	Humildade e simplicidade; interesse pelo outro; justiça e igualdade.

Fonte: elaborado pela autora, inspirada no material de consultoria da empresa CEMPRE – Conhecimento & Educação Empresarial. Material denominado Metanóia, mimeografado p. 14.

As características (habilidades) e as necessidades (atitudes) formarão um modelo mental que poderá ser julgado até como poético ou, ainda, que gerará dúvida se é realmente possível de ser aplicado no dia-a-dia da organização.

O gestor sendo convincente, confiante, com bom poder de persuasão com todos os colaboradores da organização poderá mudar o cenário.

A Abordagem Metodológica Gerencial para IES, está, antes de mais nada,

3 - O material de Consultoria da CEMPRE é elaborado sob a responsabilidade do professor Roberto Adami Tranjan.

baseada na coerência entre o que se fala e o que se pratica. Um velho provérbio popular diz que vale mais um exemplo que mil palavras. Este é o lema da gestão com abordagem metodológica da aprendizagem: *Todos, por aceitar o compromisso, têm o que ensinar e o que aprender*. Dessa forma, esta metodologia sugere, embora não os tomando como definitivos, os seguintes princípios:

a) ver nos erros individuais a possibilidade de aprendizado coletivo. Portanto, a gestão é tolerante aos erros;
b) ver o local de trabalho, como campo de abastecimento de experiências, criação e re-criação;
c) ver na produção do conhecimento o fluxo de intangíveis mais importantes da organização;
d) ver nos desafios e dificuldades a oportunidade de crescimento pessoal e organizacional;
e) ver no conflito a oportunidade da reconciliação;
f) ver na competência a possibilidade de alavancagem organizacional;
g) o relacionamento com o cliente caracteriza-se pela permanência e pela confiança;
h) ver nos colaboradores seu maior ativo;
i) ter a ação de compartilhar como seu maior trunfo para manter a equipe comprometida e responsável com todas as fases do processo de educar.

Na gestão com Abordagem Metodológica Gerencial para IES, conceitos como responsabilidade social, aprendizagem, solidariedade, mudança, qualidade, participação, tolerância, flexibilidade, visão holística, missão, valores éticos, *self-empowerment e Benchmarking* são considerados como ferramentas da gestão.

Em 1995, Weil[4] afirmava que ou as “empresas do próximo milênio seriam holísticas, metanóicas, ou elas não existiriam”. Sua palestra causou para alguns um certo ar de futurismo vão, mas para outros, um fio de esperança.

4 - Pierre Weil, francê, é psicólogo e professor. Proferiu palestra na sede da Faculdade de Administração do Estado de São Paulo – FAESP em março de 1995.

Hoje, passada mais de uma década, não é apenas Pierre Weil quem fala em organizações sistêmicas, participativas, em educação para a paz, em holísmo, metanóia, organização da aprendizagem. São vários os autores que usam essas ou outras terminologias, cujas concepções são semanticamente similares às afirmações de Weil.

Muitos nomes de reconhecimento internacional como Argyris, Mintzberg, Peter Senge, Nonaka, Kjell Nordström, além de prepararem estruturalmente, por meio de suas consultorias, as organizações para o desenvolvimento da "cultura organizacional voltada para os valores", escrevem modelos de gestão sobre suas experiências. Eles têm mostrado a possibilidade real daquilo que muitos acreditavam ser ficção da gestão ou possível de acontecer apenas em organizações de pequeno porte.

A Abordagem Metodológica Gerencial para IES toma como inspiração para traçar o perfil do modelo mental do gestor e suas práticas, o *Quadro 5 do capítulo III – Comparação entre as teorias X e Y e os padrões propostos por Argyris* com a seguinte formatação:

Quadro 9: Modelo mental do Gestor da Abordagem Metodológica Gerencial e suas práticas.

Modelo Mental do Gestor	Prática do Modelo Mental do Gestor
Os colaboradores são estimulados pelo desafio e buscam oportunidades de aprender.	O gestor confia em seus colaboradores, tenta aprender com os erros e tem tolerância.
Os colaboradores sentem-se mais responsáveis quando têm o controle de seu próprio trabalho.	O gestor permite que os colaboradores façam seu trabalho como julgarem mais adequado.
Os colaboradores sentem-se comprometidos quando reconhecem o significado de suas ações	O gestor pede idéias de mudança e melhoria para todos. É inspirador, estimula a confiança entre os colaboradores.
Os colaboradores sentem-se estimulados quando seu trabalho é elogiado.	O gestor está perto dos colaboradores nos erros e acertos.
Sentem-se orgulhosos por terem suas idéias ouvidas e acatadas	É humilde, aceita com facilidade as idéias que trazem benefício para a equipe e para a organização.

Fonte: Adaptação da pesquisadora.

O modelo mental do gestor pautado na valorização dos colaboradores desperta o desenvolvimento de basicamente duas inteligências – a inteligência intrapessoal e a interpessoal[5] – como aspectos primordiais que colaboram com a consolidação da teoria da *Aprendizagem*, dando maior sustentabilidade teórico-prática à Abordagem Metodológica Gerencial.

Afinal, as pessoas trabalham para aumentar seu bem-estar, seja para que se sintam úteis ao meio, seja pela aquisição de bens materiais. O compartilhamento dá ao indivíduo um sentimento de responsabilidade, poder, compromisso e, conseqüentemente, de satisfação por se sentir parte integral da engrenagem produtiva. Esta satisfação será estudada no Capítulo VI – Estudo de Caso – quando o aspecto de uma gestão diferenciada será investigado por meio dos exemplos, das atitudes dos sujeitos estudados no cotidiano da organização, dando oportunidade da presente pesquisa testar o modelo apresentado.

Ao considerar que a IES tem como função *produzir "conhecimento", experienciar as questões da aprendizagem e desenvolver pessoas* a maioria dos indivíduos que nela transita deve interessar-se por estas questões. Assim, a Instituição de Ensino é o lugar onde os *saberes* que habilitam o homem para as organizações podem ser desenvolvidos.

---

5 Para Goleman, inteligência interpessoal é a capacidade de compreender o outro na relação cotidiana, compreender as limitações individuais e fazer desse contexto um adicional que motive as pessoas ao trabalho.
A inteligência intrapessoal é entendida como a capacidade de compreender a si próprio, como forma de eliminar as culpas e de ter consciência de cada fase de seu próprio desenvolvimento. Esta inteligência auxilia o indivíduo absorver cultura de valores de forma mais sólida.

2. AS IES COMO FORMADORAS DA ABORDAGEM METODOLÓGICA GERENCIAL

Pensar nas IES como centros formadores de mentes produtivas, éticas, sociais e econômicas é repensar toda a estrutura das organizações de Ensino Superior. É ainda, pensar em seus compromissos internos e externos, nos critérios de autorização e avaliação dos cursos (atribuição do Estado). Trata-se de pensar na ruptura do que está estabelecido por uma força política que tem pouco ou nenhum interesse de realizar essa ruptura.

Tradicionalmente, a Universidade sempre foi o local de produção de ciências em todas as áreas. Embora não seja claramente identificada ainda a razão, o fato é que hoje a Universidade anda a reboque das organizações não-educacionais que estão à frente em tudo nos últimos tempos.

No campo das ciências da saúde, os laboratórios investem fábulas em recursos financeiros e tecnológicos para desenvolver novos medicamentos, novas vacinas. No campo das Ciências Sociais não é diferente. Todos os modelos de gestão, até então conhecidos, são frutos das iniciativas de organizações não-educacionais na busca de resolverem rapidamente seus problemas internos e ganharem competitividade.

A IES é o espaço onde se configuram os processos de ensino-aprendizagem dos alunos, professores, colaboradores e da direção, em qualquer nível.

Esta realidade, corroborada em Nóvoa (2002), deixa claro que o problema da escola, como espaço estruturador e multiplicador da cultura, da ciência e da formação, em geral, precisa ser revisto:

> *Hoje, sabemos que este modelo escolar – espaços físicos fechados, estruturas curriculares rígidas, formas arcaicas de organização do trabalho – está fatalmente condenado. A escola terá de se definir como um espaço público, democrático e participado, que funciona em ligação com redes de comunicação e de cultura, de arte e de ciência. Numa curiosa ironia do destino, o seu futuro passa pela capacidade de "recuperar" práticas antigas (familiares, sociais, comunitárias), enunciando-as no contexto de modalidades novas de cultura e de educação.* (NÓVOA, 2002, p.20).

O Ensino Superior do novo tempo requer organizações com visão global, sistêmica, ágil, compartilhada, flexível, com modelo mental metanóico de forma que suas reflexões propiciem o aprendizado e o desenvolvimento de novas e aperfeiçoadas habilidades a todos os que compõem a organização (alunos, professores, gestores e colaboradores).

A Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação, publicada pela UNESCO em Paris, a 9 de outubro de 1998, aborda como grande preocupação a questão da importância do Ensino Superior, sua posição de elevado destaque na produção do conhecimento, especialmente, o conhecimento científico. Esta preocupação é logo declarada em seu Preâmbulo como:

> *No limiar de um novo século, há uma demanda sem precedentes e uma grande diversificação na educação superior, bem como maior consciência sobre a sua importância vital tanto para o desenvolvimento sociocultural e econômico como para a construção do futuro, diante do qual as novas gerações deverão estar preparadas com novas habilitações, conhecimentos e ideais. A educação superior compreende todo tipo de estudos, treinamento ou formação para pesquisa em nível pós-secundário, oferecido por universidades ou outros estabelecimentos educacionais aprovados como instituições de educação superior pelas autoridades competentes do Estado.* (ONU, 1998)

Apesar das inúmeras discussões que vêm acontecendo a respeito da importância da educação, especialmente, o Ensino Superior no desenvolvimento

econômico e sociocultural, as reformas promovidas pelo Estado não têm conseguido dar as respostas necessárias e suficientes à sua adequação no tempo. Tampouco as IES particulares parecem ter desenvolvido capacidade de oferecer respostas necessárias ao ambiente global.

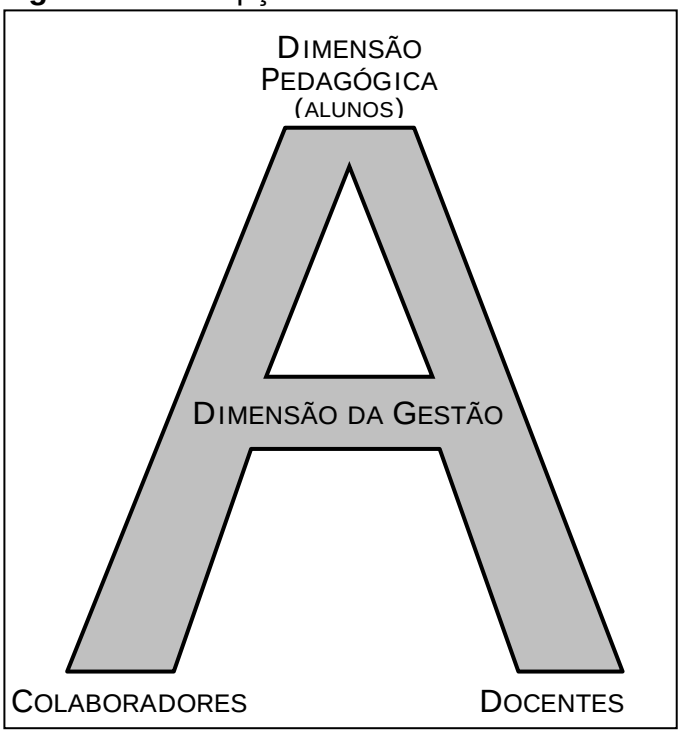
Desse modo, os diagnósticos do Ensino Superior são relativamente sombrios e provocam debates em todo o mundo, que colaboram com a reestruturação da gestão das IES no sentido de torná-las mais atuantes, produtivas, éticas e ágeis no acompanhamento das necessidades sociais e econômicas do novo tempo.

No entanto, a questão é saber como redimensionar a gestão do Ensino Superior de forma a torná-lo atrativo, eficiente e lucrativo, preparando profissionais da ciência e da técnica para esse contexto global, emergente e urgente.

Nessa perspectiva, sugerimos que as IES promovam a alavancagem organizacional com base na Abordagem Metodológica Gerencial, em duas dimensões importantes: a dimensão da *Gestão Administrativa* e a *Pedagógica*.

Entendemos a dimensão da *Gestão Administrativa* como a que pensa as estratégias que dão relevância e qualidade à dimensão Pedagógica; está voltada a atender e priorizar a dimensão pedagógica, conforme esquema apresentado na figura 2 abaixo, que representa esta concepção pela Figura de um grande “A”. Só, dessa forma, acreditamos ser possível a melhoria da qualidade do ensino.

Figura 2: Concepção de interferência na Gestão de IES



Fonte: Criação da pesquisadora

O “A”, formado com base nas ligações entre os elementos da figura, significa o alvo a ser atingido pelas IES no processo avaliativo do Ministério da Educação, que agora (2004) recebe a denominação de Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), tendo em sua parte superior a *Dimensão Pedagógica*. No meio, como equilíbrio entre a dimensão Pedagógica e os docentes, colaboradores e discentes está a Gestão Administrativa. Na base, dando sustentação a esse processo, estão os docentes, colaboradores e os discentes.

Na Dimensão da Gestão, as IES não evoluíram no mesmo ritmo que as organizações não-educacionais. Talvez pelo fato de serem concessão do Estado, elas ainda estejam muito presas à gestão burocrática. Parece existir uma resistência por parte das IES em adotar novas teorias ou modelos de gestão que interfiram no processo de ensino-aprendizagem, agregando atitudes e valores a seus alunos, atingindo em essencial a cultura do pessoal administrativo, dirigentes, docentes e, sobretudo, os discentes.

escolha da formação jurídica, as IES estarão presas aos modelos de Regimentos que, por força de Lei, para sua validade devem ser aprovados pelo setor jurídico do Ministério da Educação.

Mesmo considerando que as IES de Administração conheçam e discutam os conceitos e modelos da Administração, não parecem ser convincentes para seus formandos que, além de não serem agentes de mudança nas organizações onde trabalham ainda não recuperados da “ressaca” das festividades de formatura, dão-se conta de que já precisam fazer um curso de pós-graduação em busca de atualização de seus conhecimentos e assim ter acesso e progressão no almejado mercado de trabalho.

Ao analisar alguns questionários de avaliação institucional do curso de Gestão em Portugal, podemos observar no item 8.1 – Gestão Interna da Qualidade – que os avaliadores externos dão sempre o seguinte parecer:

> *O conceito de Gestão da Qualidade – encarado como um cometimento institucional para a fixação de objetivos e padrões, para a avaliação da atividade desenvolvida relativamente a estes padrões e para a melhoria dessa atividade – não recebeu ainda a devida atenção do Instituto Superior (nome da Instituição). Apesar de um conjunto de iniciativas que têm sido tomadas e que contribuirão para a melhoria da qualidade – é disso exemplo a realização de inquéritos a alunos, docentes e empregadores – o paradigma da – Gestão de Empresas não consta de uma implementação de uma abordagem explícita, consistente, continuada, abrangente e formal da gestão da qualidade está ainda muito distante. A busca desse paradigma requer uma combinação difícil de atingir de liderança, trabalho, energia, persistência e dinheiro. (Gestão Interna de Qualidade. 2005, p. 42-44).*

Podemos inferir, a partir do Parecer acima que, normalmente, a gestão encontra-se distante da dimensão pedagógica, como promotora de seu desenvolvimento. O descompasso entre as práticas discutidas e ensinadas nas Escolas de Administração parece não interferir nas atitudes de formação do aluno e, conseqüentemente em sua atividade profissional.

A dimensão Pedagógica, a mais importante na organização educacional, muitas vezes, é sacrificada pela gestão que tem visão apenas financeira. Este descompasso provoca uma enorme lacuna, além de rachaduras em todos os processos do sistema de ensino. Dentre eles, alguns são considerados relevantes como: a gestão do currículo, formação de professores e colaboradores, atualização bibliográfica e de novas tecnologias.

A desatenção a essas ferramentas importantes gera condutas antiformativas que impossibilitam o desenvolvimento de competências desejadas, tanto pelo mercado de trabalho como pela Resolução N° 4, de 13 de julho de 2005 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração.

A Resolução brasileira CNE n°4 de 13/07/2005 diferentemente da Lei portuguesa, não distingue, explicitamente, competência Transversal de competência Técnica. Entretanto, seu Art. 5° especifica quais são os conteúdos que moldarão essa formação, dividindo-os em: Conteúdos de Formação Básica, Conteúdos de Formação Específica, Conteúdos de Estudos Quantitativos e Conteúdos de Formação Complementar.

Para efeito didático, e tomando como base o Decreto-Lei n° 74/2006 do governo português, dividimos no Quadro 11 a seguir, foram divididas as competências exigidas pela Resolução brasileira, em Competências transversais e Competências técnicas necessárias ao futuro Administrador.

As *Competências Transversais* são entendidas como as que orientam o desenvolvimento pessoal, social, cultural, relacional e cognitivo dos alunos perpassando todo o curso. Como *Competências Técnicas*, entende-se aquelas direcionadas à aquisição de conhecimentos que auxiliem ao aluno no desenvolvimento profissional.

Quadro 11: Competências transversais e técnicas exigidas, por força de Lei, aos alunos dos cursos de Administração no Brasil

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

Fonte: Resolução CNE n° 4 de 13 de julho de 2005. Adaptação da pesquisadora.

Para facilitar o entendimento da Resolução N° 4, optamos por dividir as responsabilidades no desenvolvimento da competênia em dois agentes: *o aluno* e o *professor*. Quais as competências necessárias que (por força da Lei) o aluno precisa ter para sua inserção no mercado de trabalho? Do outro lado, quais as *competências* necessárias *do professor* para tornar o aluno apto à empregabilidade? Ou ainda, como o professor poderá desenvolver as habilidades requeridas nos alunos?

Aqui, a *competência* é entendida como:

> *a aptidão para enfrentar um conjunto de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio.* (PERRENOUD, 2002, p.19).

Este trabalho de pesquisa tratará o conceito de *competência,* tanto para aluno como para professor como a "aptidão para", recheada pela soma de conhecimentos. Este estudo também entende que não existe competência sem conhecimento e vice-versa, por mais primitivo que seja o conhecimento.

Por parte do aluno, podemos afirmar que a economia do conhecimento[6] exige profissionais com habilidade, competência e atitudes[7] transversais como, por exemplo, *responsabilidade, liderança, iniciativa, capacidade de trabalho em equipe, criatividade e honestidade*[8]*.*

Em nossa visão, estas características não são desenvolvidas dentro de um modelo tradicional de ensino[9], que desperta no aluno a reprodução, inibe a criatividade, e, conseqüentemente, prepara profissionais com perfil repressor, agindo com base na racionalização e sublimação.

Por parte do aluno, cabe-lhe a responsabilidade de *querer realmente adquirir habilidades e competências que o tornem* profissional ético e preparado para a vida, conforme Masetto:

---

6 - O termo "economia do conhecimento" deriva da observação de que a partir do final da Segunda Guerra Mundial, os processos produtivos têm crescentemente se apoiado e dependido de atividades baseadas em conhecimento. (LUNDVALL, 1998, p.14).
"... O que se tornou claro na última meia década foi que o volume, a natureza e a direção da produção do conhecimento, da disseminação do conhecimento e do uso do conhecimento estão no cerne de qualquer definição de economia do conhecimento". Knowledge Management in the Learning Society, OCDE/CERI 2000, p.2.

7 - *Habilidade*, é qualidade ou característica de quem é hábil. Etmologicamente, do latim -*habilìtas,átis* - 'aptidão, destreza, propensão. capacidade inata para (algo); inclinação, vocação, escolha ou decisão prévia; intenção, disposição, predisposição.
Competência, soma de conhecimentos ou de habilidades. Capacidade objetiva de um indivíduo para resolver problemas. Realizar atos definidos e circunscritos. Capacidade que um indivíduo possui de expressar um juízo de valor sobre algo a respeito de que é versado.
Atitude, comportamento ditado por disposição interior; maneira de agir em relação à pessoa, objeto, situação etc.; maneira, conduta. Posição assumida, orientação, modo ou norma de proceder. Propósito ou modo de se manifestar esse propósito.

8 - Pesquisa Fonte: Revista Perfil do Administrador – Conselho Federal de Administração – 1995 1999 e 2003. Esta pesquisa foi realizada com as 500 maiores empresas no Brasil, no sentido de verificar quais as habilidades e competências necessárias ao Administrador.

9 O ensino voltado para a transmissão do conhecimento, com aluno passivo e sem interação.

> *...Com efeito, se entendemos que, no ensino superior, a ênfase deve ser dada às ações do aluno para que ele possa aprender o que se propõe; que a aprendizagem desejada engloba, além dos conhecimentos necessários, habilidades, competências e análise e desenvolvimento de valores, não há como se promover essa aprendizagem sem a participação e parceria dos próprios aprendizes. Aliás, só eles poderão `aprender`. Ninguém poderá por eles.* (MASETTO, 2003, p.23)

Despertar esta motivação no aluno é papel do professor. Aliás, no processo ensino-aprendizagem, a maior responsabilidade recai sobre os agentes do processo (professor e aluno).

Dentro da dimensão Pedagógica, a formação do professor é um dos aspectos mais dispendiosos e os resultados não aparecem no curtíssimo prazo, como talvez desejassem os mantenedores. A formação da equipe demanda tempo, não se cria cultura organizacional do dia para a noite. Uma equipe não é um aglomerado de pessoas, mas sim, um grupo de pessoas com objetivos e ideais semelhantes que luta pelo mesmo propósito.

Dessa forma, no entendimento do conceito de competência, ainda recai sobre o professor a iniciativa de motivar o alunado que chega ao ensino superior com deficiências dos graus anteriores.

Esta parece ser a realidade que se apresenta no sistema brasileiro que necessita ser revertida a curtíssimo prazo. A consciência de que é preciso superar as deficiências deveria existir por parte da IES, do aluno e do professor. Esse tripé terá pouca chance de sucesso se não houver harmonia entre os três atores. Não existe muita alternativa: ou o aluno busca adquirir as competências para “fazer a diferença” ou não será inserido na empregabilidade.

Conforme Masetto (2003, p.23), *“o aluno começa a ver no professor um aliado para a sua formação, e não um obstáculo, e sente-se igualmente responsável por aprender. Ele passa a se considerar um sujeito do processo”*.

O trabalho do professor é coletivo. Sem a colaboração do aluno ele estará

sujeito ao insucesso. Labaree apud Nóvoa (2002, p.23) afirma que: *“um cirurgião opera com o doente anestesiado e o advogado pode defender um cliente silencioso, mas o sucesso do professor depende da cooperação ativa do aluno”*.

Observamos que para o professor educar não é uma tarefa fácil sobretudo àquele que atua no Curso Superior em Administração, pois exige esforço que pode acarretar em dobrar a dificuldade da tarefa. Por quê? Porque, via de regra, o professor de um curso de Administração é um profissional do mercado de trabalho, ensina apoiado nas teorias apresentadas nos manuais, procurando aliar sua prática profissional com os ditames desses manuais. Entretanto, este não conhece as teorias educacionais e é carente de formação didático – metodológica. Por sua vez, as IES não investem em seus professores para mudar tal quadro.

Diferente do que costuma acontecer nos cursos da área da Educação, o que se apresenta de mais comum no ensino em Administração é um quadro de professores que se utiliza de aulas discursivas, fazendo de sua sala uma platéia para a prática do monólogo que mais lhe apraz. Nesse tipo de aula, o que pode impactar no aluno como habilidade, competência e atitude atualmente requeridas? Apenas a habilidade da oratória quando muito. Qual a aula autoritária que ensinará flexibilidade ao aluno?

Caso estas indagações não sejam tratadas com responsabilidade, empenho e compromisso pelos atores – gestor, professor e aluno – é possível até, como alguns movimentos prevêem, no longo prazo, que as Universidades terminem por ser extintas, caso não sejam capazes de romper com a organização convencional do trabalho e das pedagogias de sala de aula.

Muito bom seria se as IES acordassem para tal fato e procurassem priorizar a Dimensão Pedagógica para reverter o quadro de demanda escassa. É importante que as IES sejam espaços prazerosos e motivadores, onde os alunos queiram ir e sintam-se à vontade ; que tomem consciência de que nela, eles extraem a matéria-prima mais importante na construção de suas vidas, como seres sociais e também

profissionais. É na escola que podemos, inclusive, construir o *network* mais importante dos alunos, dos professores e, até mesmo, da própria gestão.

Masetto afirma que:

> *Precisamos de um professor com um papel de orientador das atividades que permitirão ao aluno aprender, que seja um elemento motivador e incentivador do desenvolvimento de seus alunos, que esteja atento para mostrar os progressos deles, bem como corrigi-los quando necessário, mas durante o curso, com tempo de seus aprendizes poderem aprender no decorrer dos próximos encontros ou aulas que tiverem.* (MASETTO, 2003, p.29).

Em nossa concepção, este será o profissional/professor que contribuirá para a Abordagem Metodológica da Gestão de IES.

No sentido de procurar trazer aspectos que contribuam na clarificação desta perspectiva que ousamos chamar de Abordagem Metodológica da Gestão, enfocaremos, na seqüência, os aspectos operacionais de uma IES que se utiliza da cultura organizacional identificada com a esta abordagem.

3. ASPECTOS OPERACIONAIS DA IES COM CULTURA VOLTADA PARA A ABORDAGEM METODOLÓGICA DA GESTÃO

A literatura sobre as organizações voltadas à aprendizagem está, em boa parte, apoiada em estudos de caso de organizações que mudaram sua cultura, implementando programas dirigidos à qualidade. São organizações que obtiveram êxito, fazendo uso da criatividade e, essencialmente, dos modelos advindos da Ciência da Administração e o nível de sucesso ou insucesso das adaptações advém das estruturas e dos processos escolhidos pela gestão da organização.

Estas experiências parecem não ter sido suficientes para formar uma teoria que guie as práticas nas organizações da aprendizagem. Dessa forma, após a exposição das idéias teóricas sobre a Abordagem Metodológica da Gestão aplicada às IES, tendo como base teórica a Aprendizagem organizacional, o presente trabalho propõe um desenho operacional e estrutural de IES voltada à gestão desta nova abordagem.

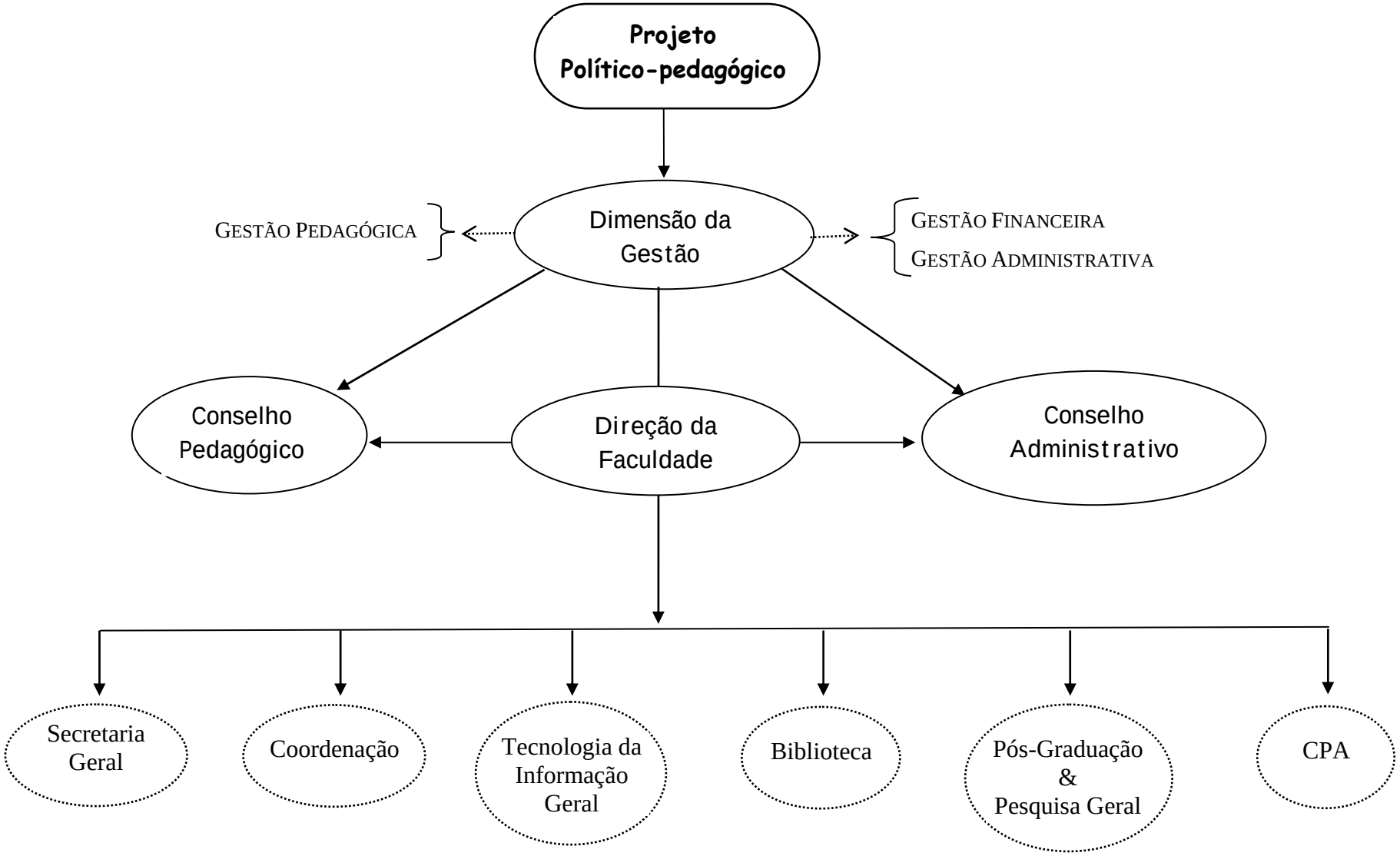
O contexto da Abordagem Metodológica da Gestão tem uma certeza: lidar com desafios e um desses desafios é adequar os recursos (humanos, materiais, financeiros e tecnológicos) com que se conta, capacitando-os para gerenciar as transformações. Outro desafio é desenvolver uma cultura organizacional em que todos concebam que estão a serviço da *Dimensão Pedagógica*. Tomadas tais decisões, a IES procurará criar, com todos os colaboradores sua *missão* que passará a ser o lema de persecução Institucional.

Estas duas medidas já conquistam espaço para a construção de estratégias possíveis para implantação da Abordagem Metodológica da Gestão. Convém ressaltar que as estratégias aqui apresentadas não são únicas e exclusivas. Cada IES é um caso particular e peculiar para que se criem estratégias próprias.

Acima de tudo, é necessário que seja considerada a vocação organizacional para que se escolha dentre as várias estratégias disponíveis nas teorias da ciência da Administração. Esta pesquisa utilizar-se-á de estratégias já conhecidas e exploradas pelas diversas organizações, aplicadas a um foco próprio e valer-se-á do estilo de gestão democrático, transparente e representativo, criando uma cultura apropriada, mudando modelos mentais de forma que as decisões sejam sempre tomadas em função das prioridades requeridas pela *Dimensão Pedagógica.*

É importante ressaltar que, dar prioridade à *Dimensão Pedagógica* não significa desconsiderar a relação de Custo X Benefício, como forma de perpetuação da atividade econômica. Dessa forma, propomos o seguinte desenho estrutural:

Figura 3 – Organograma das Dimensões de uma IES que adote a gestão proposta pela Abordagem Metodológica



No organograma da Figura 3, a Dimensão da Gestão é tratada com as ferramentas existentes na Ciência da Administração. Seus setores também são os

Os conselheiros são escolhidos livremente entre os colaboradores da administração e os professores, sem interferência dos mantenedores, diretores e gestores. Por sua vez, a IES traça apenas o perfil do conselheiro como requisito (competências e habilidades) necessário ao cargo. Como parâmetro, porque se entende que cada caso é um caso, cada organização com sua cultura e prioridades.

Assim, são indicadas algumas características indispensáveis, conforme podemos ver na Figura 4 abaixo:

Figura 4: Papel dos Conselheiros em uma IES com Abordagem Metodológica da Gestão

Fonte: desenvolvido pela pesquisadora.

a) ter como prioridade o desenvolvimento da IES;
b) ser transparente e verdadeiro em suas ações;
c) ser fortemente pró-ativo;
d) motivado para mudanças;
e) ter ressonância no ambiente institucional.

Esta configuração dá a IES a segurança de que esse grupo de conselheiros tem como principal lema os interesses coletivos e não interesses individuais. A concepção é de que o desenvolvimento da organização é o de todos que a compõem. Os conselheiros também auxiliam na disseminação da cultura organizacional entre os outros colaboradores e alunos.

Todos os setores convencionais da organização, tais como secretaria, financeiro, limpeza e manutenção, biblioteca, entre outros, estão envolvidos com as questões de qualidade de ensino porque a organização com Abordagem Metodológica da Gestão é sistêmica. De que forma?

Como já foi mencionado neste estudo, a *escola é lugar para aprender e ensinar*. Portanto, todos, absolutamente todos, podem aproveitar as oportunidades que as situações oferecem dentro da organização para *aprender e ensinar.* Como é possível operacionalizar tal idéia?

Adotando três estratégias consideradas importantes:

1) Formação ao longo da vida.
2) Aprendizagem na ação (operacionalização).
3) Avaliação com o uso da técnica do *feedback*.

Formar e preparar a equipe para que esta entenda que o lema "*aprender e ensinar",* de forma persistente e obstinada já o habilitará a opinar na formação do Projeto Político Pedagógico da IES.

A organização com Abordagem Metodológica da Gestão desenvolve a cultura interna de seus colaboradores, com base na concepção da formação ao longo da vida, que é dividida em dois grupos: a) *cursos voltados para a formação do conhecimento* são os que têm como objetivo central oferecer ao colaborador um cabedal de conhecimentos, tais como: 1) conhecimento do "eu"; 2) conhecimento da organização e 3) desenvolvimento.

Os cursos voltados ao conhecimento do **“eu”** tratarão dos aspectos psicológicos e de cognição, propiciando que haja o *“Conheçe-te a ti mesmo”* e os voltados ao conhecimento da organização deverão tratar do conhecimento da legislação, do PDI, das convenções – direitos e deveres – *Benchmarking,* conhecimento de técnicas concernentes a cada setor e os cursos que podem desenvolver as habilidades e competências para o exercício da profissão.

Convém ressaltar que não serão necessariamente contratadas consultorias externas para ministrar esses cursos. Eles poderão ser desenvolvidos na organização, utilizando-se dos talentos internos. Tal ocupação pode ser vista positivamente, como um ato de valorização e respeito pelos colaboradores.

Em síntese, das três estratégias acima citadas da *Dimensão da Gestão*, a *formação ao longo da vida* parece representar em uma IES a estratégia que demandará maior empenho. Como conseqüência, poderá produzir melhores resultados. Ela permitirá que o homem possa agir, refletir e, nesse processo, evoluir. Homem e organização produzindo na *Dimensão da Gestão* os melhores resultados esperados para uma educação que desenvolva profissionais com atitudes e competências éticas.

3.1. Dimensão Pedagógica na Abordagem Metodológica da Gestão

Por ser a atividade do Ensino Superior uma concessão do Estado, a Dimensão Pedagógica está diretamente ligada a Leis, Decretos, Portarias e Resoluções e a maioria delas nasce sem a legitimidade dos interesses pedagógicos,

tratando situações diferentes com receitas iguais. Cada IES é formada por um conjunto de “saberes” e, conseqüentemente, resultando em concepções diferenciadas de ensino.

Embora a Dimensão Pedagógica esteja ligada de forma direta às legislações, isto não significa afirmar que as IES acomodem-se assumindo uma postura de eterno lamento por tal fato e que não se empenhem na busca da eficiência.

Entendemos que um dos aspectos mais relevantes na operacionalização da *Dimensão Pedagógica* é a alteração do sistema de ensino. Propomos a mudança de um ensino baseado na idéia *de transmissão de conhecimentos para um ensino apoiado no desenvolvimento de competências.* Talvez este seja o aspecto mais difícil de operacionalizar, pois pressupõe alterar paradigmas tão arraigados nos professores, convictos da eficiência do “caderninho” amarelado pelo tempo.

Por que o enfoque no desenvolvimento de competências? Um aspecto já abordado no desenvolvimento deste trabalho foi a crise que o Ensino Superior vem passando no Brasil. Aliás, a crise também é observada na Europa, como poderá ser percebido em seção posterior que tratará do Processo de Bolonha. Esta dificuldade parece advir do distanciamento, no decorrer do tempo, que o Ensino Superior manteve com o mercado de trabalho.

Há uma queixa corriqueira das empresas que afirmam que as Universidades estão produzindo conhecimento inadequado às realidades dos mercados. Este é outro aspecto que motivou a realização desta pesquisa e que motivou a formular nossa questão de pesquisa: QUAL A INTERFERÊNCIA DO MODELO DE GESTÃO NO PROJETO PEDAGÓGICO DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR E QUAL O REFLEXO DESTA INTERFERÊNCIA NAS ATITUDES DE FORMAÇÃO DO ALUNO E EM SUA ATIVIDADE PROFISSIONAL?

Para a formação de atitudes, é necessário um ensino voltado ao

desenvolvimento de competências. É impossível formar competências e atitudes no alunado sem atribuir para tal papel relevante ao professor.

Quem é o professor? Aqui, não será apontada a competência da área do conhecimento peculiar a cada professor. Partimos do pressuposto de que essa competência seja condição *sine qua non* para o exercício de sua profissão de professor. O cerne é a competência pedagógica do professor.

Sobre esse tema Masetto afirma que:

> *Em geral, esse é o ponto mais carente de nossos professores universitários, quando vamos falar em profissionalismo na docência. Seja porque nunca tiveram oportunidade de entrar em contato com essa área, seja porque vêem-na como algo supérfluo ou desnecessário para sua atividade de ensino.*(MASETTO, 2003, p.27)

A contratação de professor no Ensino Superior das IES particulares é, via de regra, um ato que obedece apenas às formalidades legais. Muitas vezes, um professor é contratado às vésperas do início das aulas e ele assume a gestão de sua disciplina sem conhecer os preceitos daquela organização, sem conhecer o currículo integral do curso, sem saber qual a interação de sua disciplina com as demais, sem conhecer o perfil dos alunos da turma em que ministrará sua disciplina. Nada parece importar a não ser o número de horas-aula, valor da hora-aula e os dias em que irá ministrar suas aulas para que o horário não choque com o das outras IES em que ele também “brinca de ensinar”.

Como solucionar a questão?

No início do presente capítulo, apontamos como desafio dessa nova abordagem a adequação dos recursos humanos existentes. Esta premissa é também válida para os professores na *Dimensão Pedagógica* e a estratégia utilizada é a formação ao longo da vida, apoiada pela *Dimensão da Gestão.*

Na *Dimensão Pedagógica,* a formação ao longo da vida apresenta-se como

necessária para suprir as deficiências advindas da má formação pedagógica dos professores universitários. A indicação aqui consiste no desenvolvimento de formações que priorize, simultaneamente, as competências transversais e técnicas.

Desta forma, o conhecimento do sistema permitirá ao professor o conhecimento geral da situação em que ele prepara estratégias adequadas que lhe indiquem para onde ir e como fazer. O conhecimento pedagógico deverá propiciar ao professor o desenvolvimento contínuo das ações individuais, levando ao resultado coletivo por meio do aumento da capacidade das Competências Técnicas e das Transversais.

A *Dimensão Pedagógica* estará apta a contribuir com o índice de sucesso do aluno, mudando o paradigma do sistema de ensino baseado na idéia da transmissão de conhecimentos para um sistema apoiado no desenvolvimento de competências, preparando o aluno para o crescimento progressivo de habilidades e atitudes concernentes à sua profissão.

As proposições sobre a Gestão do Ensino Superior baseadas na Abordagem Metodológica, trazem mudanças de paradigmas que, por certo, trarão bons resultados ao ensino superior, aproximando as IES aos mercados, produzindo conhecimentos produtivos, aumentando o índice de sucesso dos egressos com o aumento da empregabilidade, da mobilidade dos estudantes e professores e, conseqüentemente, auxiliará na redução da crise de demanda pela qual vem passando o Ensino Superior brasileiro.

Esta discussão sobre a intrínseca relação entre mudanças de paradigma no modelo de gestão do Ensino Superior e a crise que vive esse nível de ensino não se restringe apenas ao Brasil. De fato, desde o final da década passada que a Europa vem realizando estudos que sugerem mudanças na concepção do Ensino Superior,

de modo que sejam revistas as dimensões da Gestão Pedagógica e da Gestão administrativa, incluindo os recursos financeiros.

Por esta estreita identidade de visão, decidimos incluir, de forma ilustrativa, uma breve discussão sobre o Processo de Bolonha e, dentro deste, como vem sendo refletido e aplicado no Ensino Superior em Portugal, país que tem grande afinidade histórico - cultural com o Brasil.

Será feita uma breve explanação sobre a *Dimensão Pedagógica e Gestão Administrativa* na tentativa de entender como está sendo construído em Portugal o arcabouço da formação de profissionais com habilidades e atitudes que atendam as demandas de um mercado global.

4 O PROCESSO DE BOLONHA: UMA REFLEXÃO PARA A REESTRUTURAÇÃO DAS IES COMO FORMADORA DE COMPETÊNCIAS

A multiplicidade de países adjacentes fez da Educação da Comunidade Comum Européia uma das mais complexas do planeta. A heterogeneidade do sistema de ensino superior é, com certeza, o maior desafio à integração de interesses comuns no “Espaço Europeu do Ensino Superior”, fixado pela Declaração de Bolonha, Itália (junho de 1998).

A Declaração de Bolonha beneficiará, certamente, a diversidade nos aspectos da mobilidade de professores e estudantes, da empregabilidade e atratividade dos estudantes.

A tônica é construir uma Europa apoiada no conhecimento e as universidades precisam desempenhar um papel protagonista, como tradicionalmente vêm exercendo sua missão na investigação e no ensino.

Por que o Processo de Bolonha foi incluído neste estudo? A necessidade de reestruturação do Ensino Superior é um fato que vem sendo percebido e manifestado por meio de produção de *papers*, publicação de livros, fóruns de discussão e outras manifestações que extrapolam as fronteiras nacionais. Estas reflexões não se restringem apenas às políticas públicas mas, sobretudo, ao peso das normas do Estado que interferem nos aspectos operacionais das IES. O Ensino Superior parece ter deixado de ser atrativo. É provável que uma aura de inércia por parte das dimensões da gestão administrativa e pedagógica, tenha prevalecido no setor do Ensino Superior.

Não foi por acaso que, em 1998, oitenta reitores das universidades mais antigas da Europa, ao comemorarem os novecentos anos da Universidade de Bolonha, declararam-se publicamente preocupados, entre outros aspectos, com a desconexão do Ensino Superior, no espaço europeu, com o mercado de trabalho.

Esta manifestação deu origem ao que hoje é conhecido como o *Processo de Bolonha* que, ainda em construção, tem como finalidade construir um espaço, “espaço europeu do Ensino Superior que promova a mobilidade de docentes, de estudantes e a empregabilidade de diplomados” por meio da geração de competências.

Dessa forma, torna-se necessário, embora não seja foco principal deste trabalho, fazer um relato sobre o Ensino Superior Português com base no Processo de Bolonha, no sentido de verificar as peculiaridades entre os dois países. Assim, centralizaremos a contribuição que poderá ser retirada para a dimensão da gestão

administrativa e a dimensão pedagógica apoiadas nesse Processo.

O Processo de Bolonha conduz os países-membro da Comunidade Comum Européia à formulação de uma matriz de reformas que permitirá que o Ensino Superior torne-se mais atrativo e mais competitivo.

Assim, esta seção divide-se em duas vertentes principais: *a) a dimensão da gestão acadêmica ou pedagógica e b) a dimensão da gestão Administrativa.*

Ao demonstrar a prioridade na gestão do Ensino Superior, o governo português criou, em 2002, o Ministério da Ciência e do Ensino Superior (MCES) por meio do Decreto-Lei N° 205, de 7 de outubro de 2002 com a responsabilidade da definição, execução e avaliação das políticas nacionais voltadas ao ensino superior, ciência e tecnologia, a saber:

- Definir a política nacional para o ensino superior, ciência e tecnologia bem como os respectivos modos de organização, financiamento, execução e avaliação.
- Promover o desenvolvimento, a modernização e a qualidade dos sistemas de ensino superior, científico e tecnológico.
- Criar as condições que permitam o acesso dos cidadãos aos diferentes níveis do ensino superior.
- Estimular o intercâmbio internacional nas áreas do ensino superior e da ciência e tecnologia.
- Promover a gestão e execução de projetos do Programa de Investimento e Despesas de Desenvolvimento da Administração Central.
- Promover a ligação entre os sistemas de ensino superior e científico e tecnológico e entre estes e o sistema produtivo.
- Promover a difusão da informação científica e técnica e a cultura científica dos cidadãos.

- Definir a política nacional de desporto no âmbito do sistema do ensino superior, estimular e coordenar o seu desenvolvimento.

Portanto, a gestão do ensino superior em nível macro, estará à cargo do MCES, respeitando a autonomia estatutária, pedagógica, científica, cultural, administrativa, financeira, patrimonial e disciplinar das IES públicas.

A IES particular tem estatuto próprio, rege-se pela Lei geral e pelo Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo. Possui autonomia pedagógica, científica e cultural, podendo, inclusive, receber apoio financeiro público para garantir a promoção da qualidade do ensino.

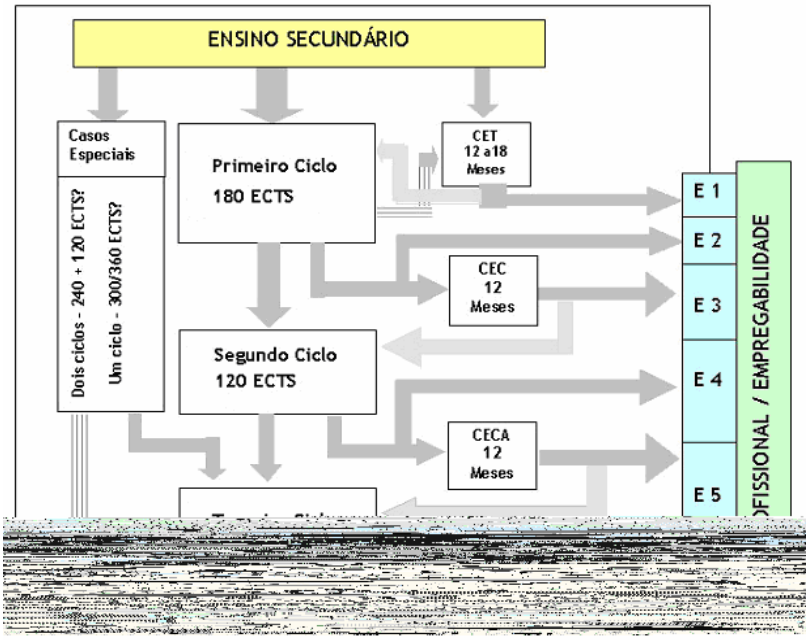
Todo esse contexto visa preparar as Instituições para desempenhar seu papel em prol da criação da Europa do conhecimento, transformando-o em um sistema único de referência internacional. Para tanto, vislumbra atuar de forma inovadora nas dimensões da gestão pedagógica e na dimensão da gestão Administrativa.

a) Dimensão da Gestão Pedagógica

Nesta dimensão duas alterações são fundamentais. A primeira consiste da adoção do sistema de ciclos, reduzindo os prazos dos três últimos ciclos de ensino superior (Bacharelado ou licenciatura, Mestrado e Doutorado).

A figura 5, a seguir, apresenta um esquema desses ciclos.

Figura 5: Sistema de Formação no Processo de Bolonha



Fonte: Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior (Portugal).

Legenda:

ECT – CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO TECNOLÓGICA;
CEC – CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO COMPLEMENTAR;
CECA – CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO COMPLEMENTAR AVANÇADA.
E 1, E2, E3...E6 – POTENCIAIS NÍVEIS DE EMPREGABILIDADE NA ÁREA DE ATIVIDADE.
ECTS – EUROPEAN CREDIT TRANSFER AND ACCUMULATION SYSTEM.

O Sistema de Formação, conforme a Figura 5, é dividido em três ciclos. O primeiro, corresponde ao grau de bacharel ou licenciado, com duração mínima de 180 e máxima de 240 créditos e uma duração normal entre, seis e oito semestres letivos. O segundo, corresponde ao Mestrado com 90 a 120 créditos e duração entre três e quatro semestres letivos. O terceiro ciclo, o Doutorado deve cumprir 180 créditos em três anos.

Esta ordenação permite que as IES reestruturem seus currículos com base no sistema de créditos – ECTS – European Credit Transfer and Accumulations System, comuns a todos os Países Membros da Comunidade Comum Européia, propiciando ao aluno maior flexibilidade dentro do espaço europeu.

Se for considerado que em um mesmo espaço (espaço europeu), com objetivos

aparentemente comuns, existam cerca de 3.300 estabelecimentos de ensino superior com cerca de 12,5 milhões de estudantes[10] , pode-se dizer que o sistema de ECTS é uma vantagem competitiva para o estudante.

A segunda alteração, talvez mais difícil e mais importante que a primeira, trata-se da alteração do sistema de ensino baseado na idéia *da transmissão de conhecimentos para um sistema pautado no desenvolvimento de competências.* Este é o ponto comum no Processo de Bolonha com a proposta deste trabalho na Abordagem Metodológica Gerencial para IES, pois esta concepção dá indícios da necessidade de revisão da gestão pedagógica para as IES que desejam sobreviver nas condições de competitividade.

A estruturação da gestão acadêmica no Processo de Bolonha é guiada sob a luz da Lei n° 49/2005 de 30 de agosto que alterou a Lei de Base do Sistema Educativo português, adequando-a ao Processo de Bolonha e ao Decreto-Lei n° 74/2006, de 24 de março, determinando que:

a) Sejam criadas condições para que todos os cidadãos possam ter acesso à aprendizagem ao longo da vida, modificando as condições de acesso ao ensino superior para os que nele não ingressaram na idade de referência, atribuindo aos estabelecimentos de ensino superior a responsabilidade pela sua seleção e criação de condições para o reconhecimento da experiência profissional.

b) Seja adotado o modelo de organização do ensino superior em três ciclos.

c) Seja alterado o sistema de ensino apoiado na idéia da transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências.

d) Seja adotado o sistema europeu de créditos curriculares (ECTS – European Credit Transfer and Accumulation System), com base no trabalho dos estudantes.

---

10 - Dados de 2000 da Comissão Européia, Comunicações "Rumo a um Espaço Europeu da Investigação", COM (2000) 6 de 18.1.2000, e "Espaço Europeu da Investigação: uma nova dinâmica", COM (2002) 565 de 16.10.2002.

Dos itens citados acima, o *c) A transição de um sistema de ensino baseado na idéia da transmissão de conhecimentos para um sistema pautado no desenvolvimento de competências,* é o item que exigirá maior esforço dos gestores das IES e é o item que tem identidade também com o momento educacional brasileiro, em especial o curso de Administração, em que a legislação determina as competências necessárias para a formação do Administrador.

No Processo de Bolonha, o aluno desenvolverá consciência e habilidade para desenvolver atividades de pesquisa, gerenciando sua formação ao longo da vida; portanto, precisa assumir a atitude de responsabilizar-se sozinho por parte das horas de sua formação.

Embora se infira que o nível de consciência do cumprimento das responsabilidades do aluno europeu seja maior que o brasileiro, hoje, com maior tempo de curso no doutorado, por exemplo, poucos são os alunos e, até mesmo, professores que se vêem estimulados a realizar pesquisas. E nesse nível, já são intitulados como uma formação de pesquisador.

Entretanto, como afirma Nóvoa em artigo publicado pela Internet na página da Associação de Estudantes do Instituto Superior de Ciências da Saúde – Norte:

> *Quem ousaria ser contra a comparabilidade, a compatibilidade, a mobilidade, a empregabilidade, a competitividade ou a qualidade? Mas estas "-idades", que substituem os antigos "-ismos", não devem fazer-nos esquecer outras "real-idades", indesejáveis umas, desejáveis outras: a redução do financiamento e a privatização do ensino superior, a regulação externa das instituições e a empresarialização da sua gestão, a ligação ao mercado de trabalho e a certificação da qualidade. E, no entanto, Bolonha representa uma oportunidade única para a Universidade portuguesa que vive, hoje, uma situação de amorfismo. É certo que todos se indignam com "o-estado-a-que-isto-chegou". Mas, no fundo, cada um parece satisfeito com o seu lugar, colocando-se primordialmente numa atitude de defesa do território.* (NÓVOA, 2006)

Em qualquer processo de mudança e de escolhas, existem pontos positivos e negativos. Com Bolonha, não é diferente. A mudança de paradigma de um ensino voltado à transmissão do conhecimento para a formação de competências, já é um ganho na implantação desse Processo.

Entretanto, o que preocupa na operacionalização da mudança de paradigma do ensino baseado na idéia de transmissão do conhecimento para o sistema baseado no desenvolvimento de competências é a formação do professor para o aprimoramento de novas metodologias capazes de desenvolver competência, habilidades e atitudes nos alunos.

Esta é uma mudança que exigirá alteração da cultura, das metodologias de ensino do professor e isso não se faz do dia para a noite e, muito menos, com as habituais metodologias "tradicionais" de sala de aula, fundamentadas em aulas discursivas. A sala de aula, onde o sistema de ensino está assentado, é um verdadeiro palanque de discursos.

Além do dilema da formação do professor, o outro consiste no fato que cada país da Comunidade Comum Européia que aderiu a Bolonha, certifique o grau de competência, comprometimento e confiabilidade dos futuros graduados ou licenciados. O grande desafio é aferir o desempenho da qualidade no desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Como o processo está ainda em implantação, não se pode agora avaliar sua eficiência.

Nesse contexto, a Lei Portuguesa dividiu as competências para cada nível de graduação. Em nosso caso específico, o enfoque será na formação do Gestor. Para os cursos de Gestão, as competências determinadas na Lei são as seguintes: *Competências Transversais* e *Competências Técnicas.*

> *Define-se como **Competências Transversais** as orientadas para o desenvolvimento pessoal, social e relacional, "numa ótica de mobilidade social e de qualidade de vida, como as tecnologias da informação e comunicação, o ambiente, as línguas estrangeiras, a cidadania, a higiene e segurança no trabalho, o desenvolvimento de iniciativas empresariais."*
>
> *Como **Competências Técnicas**, "aquelas direcionadas a aquisição de conhecimentos que auxiliem o aluno no desenvolvimento profissional".*

Dessa forma, para dar melhor visibilidade entre as duas competências (transversal e técnica) para o curso de Administração, formulamos o quadro a seguir, mostrando tais competências.

Quadro 12: - Competências transversais e técnicas exigidas por força do Decreto-Lei n° 74/2006, para os alunos dos cursos de Administração em Portugal.

COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS	COMPETÊNCIAS TÉCNICAS
✔ Desenvolvimento, liderança e motivação entre equipes multidisciplinares.	✔ *Desenvolver, analisar e implantar sistemas de informação contabistica e de controle de gestão, revelando capacidade crítico-analítica para avaliar as implicações organizacionais com a tecnologia da informação;*
✔ Exercer com ética e proficiência as atribuições e prerrogativas que lhe são prescritas pelos códigos deontológicos e/ou profissionais e, ainda, por legislação específica, revelando domínios adequados aos diferentes modelos organizacionais.	✔ *Desenvolver a capacidade de elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações.*
✔ Desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico de modo criativo.	✔ *Desenvolver a capacidade para realizar consultoria e assessoria em gestão pública e empresarial, parecer no âmbito organizacional e estratégico.*
✔ Reconhecer e definir problemas, equacionar soluções e pensar estrategicamente.	✔ *Demonstrar visão sistêmica e interdisciplinar da atividade econômica e empresarial.*
✔ Refletir e atuar criticamente, compreendendo a sua posição e função na estrutura da organização.	✔ *Interpretar estudos de mercado, econômicos e tecnológicos, utilizando-os no processo de gestão*
✔ Capacidade para desenvolver uma consciência crítica sobre o conhecimento, razão e realidade socioeconômica.	✔ Elaborar pareceres, relatórios trabalhos e textos na área das ciências econômicas e empresariais.
✔ Capacidade de tomar decisões e de resolução de problemas numa realidade diversificada e em constante transformação.	✔ Utilizar formulações matemáticas e estatísticas na análise dos fenômenos económicos e empresariais.
✔ Atitude de Aprendizagem Permanente, consciência do valor da cultura, investigação e educação, bem como da aptidão para desenvolver a aprendizagem autodirigida, localizar a informação, e beneficiar a formação contínua.	✔ Executar, controlar e avaliar o ciclo de gestão (pessoal, recursos materiais, tributário, fiscais, financeiro, contabilistico, patrimonial, de sociedades, de produção, de sistemas de informação, etc.).
✔ Autogestão efetiva em termos de tempo, planejamento e comportamento, dinâmica pessoal, iniciativa individual e empreendimento.	✔ Identificar estruturas orçamentais das organizações e relacioná-las com os processos específicos
✔ Consciência do Eu, sensibilidade à diversidade de pessoas, culturas, negócios e assuntos de gestão.	✔ Elaborar pareceres e relatórios que contribuam para o desempenho eficiente e eficaz, quaisquer que sejam os modelos organizacionais.
✔ Ter iniciativa, criatividade, determinação, propensão administrativa, vontade de aprender, capacidade de análise e síntese, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do exercício profissional.	✔ Utilizar adequadamente a terminologia e linguagem dos fenômenos econômicos, empresariais, da contabilidade e outros.
✔ Interpretar cenários com base nos ambientes internos e externos às organizações.	
✔ Desenvolver pesquisa e produção de conhecimento, avaliar planos, programas e projetos	

Fonte: Adaptação da autora, da Lei N° 74/2006, Relatório de missão do grupo de trabalho de Ciências Econômicas e Empresariais (Processo de Bolonha).

Na concepção da Abordagem Metodológica Gerencial para IES, o processo de reestruturação produtiva decorrente da nova ordem econômica e social baseado na globalização vem intensificando a necessidade de novos paradigmas sociais, culturais, políticos e éticos. Constitui forte pressão no que se refere às questões relativas ao meio ambiente e transferência, cada vez maior das responsabilidades dos governos para as organizações não-governamentais ou organizações do Terceiro Setor que indicam que a formação de tais competências requer um empenho não só das organizações educacionais, mas de toda a sociedade.

Para atender a esta nova demanda, é necessário que o sistema de Ensino Superior, antes de qualquer aspecto, primeiro, reveja a formação dos docentes no sentido de alterar seus modelos mentais; de professores transmissores de conhecimento para professores que desenvolvem competências.

Como segundo aspecto, discutir e desenvolver pedagogias diversas e peculiares a cada disciplina, de forma a inovar as dinâmicas de sala de aula que atendam à melhor qualidade na relação ensino-aprendizagem.

Para tanto, Nóvoa defende:

> *Defenderei que os programas de formação têm de desenvolver três "famílias de competências" – saber relacionar e saber relacionar-se, saber organizar e saber organizar-se, saber analisar e saber analisar-se – que são essenciais para que os professores se situem no novo espaço público da educação. Na sua definição, utilizo as formas transitivas e pronominais dos verbos, para sublinhar que os professores são, ao mesmo tempo, objeto e sujeitos da formação. É no trabalho individual e coletivo de reflexão que eles encontrarão os meios necessários ao seu desenvolvimento profissional.* (NÓVOA, 2002, p.22)

As três famílias de competências indicadas acima, requerem que as IES adotem novas metodologias de trabalho em sala de aula que interfiram no processo de ensino-aprendizagem, resultando profissionais reflexivos, criativos, participativos, ativos na relação da aprendizagem, fomentando a atratividade do ensino, a

mobilidade e a empregabilidade dos estudantes.

Conforme o Decreto-Lei n° 74/2006 (consta dos Anexos), a questão central no Processo de Bolonha é a mudança do paradigma do ensino de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências, onde se incluem quer as de natureza genérica – instrumentais, interpessoais e sistêmicas – quer as de natureza específicas associadas à área de formação e onde o componente experimental e de projeto desempenham um papel importante.

É importante registrar que o cenário de inserção profissional mudou, tanto para alunos como para professores. Caso a Escola não atenda às expectativas desse novo cenário, transformar-se-á em cemitério de jabutis reflexivos.

Masetto considera que:

> *A atitude do professor está mudando: de um especialista que ensina para o profissional da aprendizagem que incentiva e motiva o aprendiz, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte ´rolante´, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue a seus objetivos".* (MASETTO, 2003, p.24)

Os professores do Ensino Superior precisam exercer algumas competências indispensáveis à sua profissão. A um professor da disciplina de Desenvolvimento Organizacional, por exemplo, faz-se necessário conhecer os percursos da Administração as estruturas organizacionais a cultura organizacional e suas influências nos sistemas de produção.

Antes de mais nada, é necessário que ele saiba propor modelos, ser flexível e de conduta metanóica. Ter domínio alternativo de pedagogias para facilitar a relação ensino-aprendizagem, e exercer a dimensão política como cidadão responsável pela mudança social.

O investimento e o esforço que as IES necessitarão para tal fim será muito; sobretudo, nas escolas particulares onde seus professores são, na maioria, horistas e têm o ensino como segunda opção de complementação de renda.

Entretanto, o que parece ser questão fulcral no caso em tela, não é o domínio específico da disciplina ministrada nem os modelos pedagógicos que poderão ser utilizados em sala de aula que facilitem o ensino-aprendizagem voltado à formação de atitudes e competências. O fulcro é que os valores e as atitudes sociais inverteram-se. As organizações exigem competências e atitudes antes ensinadas pela sociedade familiar. O aluno ingressava na escola com a prática do respeito, da responsabilidade, o que facilitava o desempenho do papel do professor na complementação do desenvolvimento de tais atitudes. Hoje, no entanto, se requer da IES uma formação integral, e parece que os professores não têm disponibilidade para tal.

Que tipo de formação poderá ser dada ao professor de forma que ele possa desenvolver no aluno habilidades e atitudes como: *Responsabilidade, Liderança, Iniciativa, Capacidade de trabalho em equipe, Criatividade e Honestidade,* indicadas pelas 500 maiores empresas no Brasil como essenciais no profissional de Administração? Quando, muitas vezes, o próprio professor não sabe, o que é responsabilidade nem sequer honestidade?

A abordagem Metodológica Gerencial auxiliada pela formação ao longo da vida servirá para as IES como uma ferramenta de vitalidade no desenvolvimento de atitudes e competências para professores, alunos e colaboradores.

b) A Dimensão da Gestão Administrativa

Talvez esta seja a pior frente para se lidar, tanto para Bolonha, (no caso de Portugal) como para as IES públicas e particulares do Brasil.

Para a grande maioria da população mundial, o capital tem se mostrado como um dos fatores de produção mais escassos, pois sua má gestão impossibilita a essa esmagadora maioria a inclusão à educação, saúde, habitação e consumo de bens duráveis.

A estruturação do ensino superior, voltada ao atendimento dos requisitos da qualidade, é cara e acarreta, tanto às IES públicas como às particulares, exigências que trazem forte impacto financeiro nas despesas de capital e pessoal docente, como fator diferencial à competitividade.

As novas tecnologias, e-learning, softwares, redes de telecomunicações são despesas de capital necessárias que ficam defasadas em um curto espaço de tempo, exigindo por parte das IES sua atualização constante.

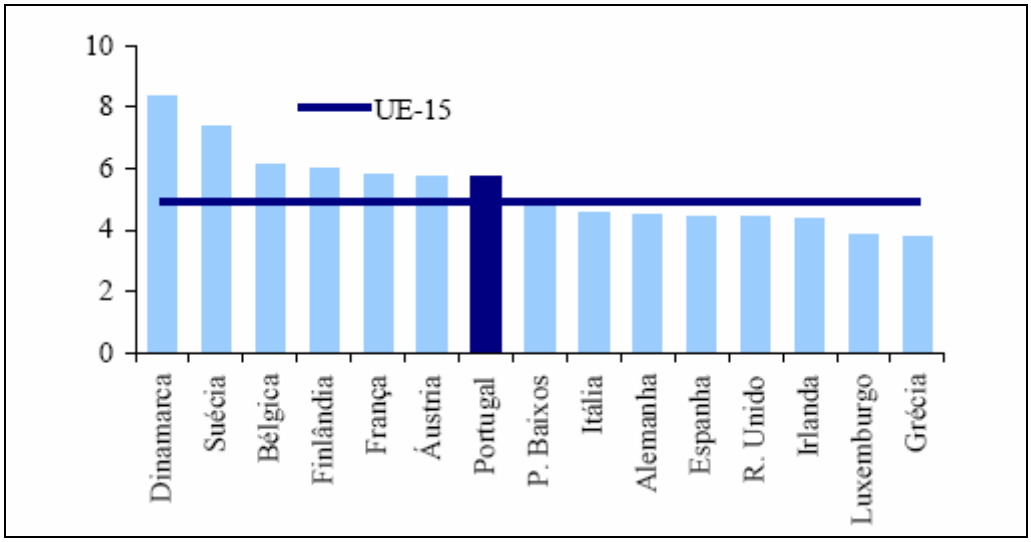
Para sustentar o atendimento às exigências da Europa do conhecimento, os Estados-Membros identificam quatro fontes principais de receitas que podem auxiliar para o melhor desempenho da gestão administrativa, a saber:

1) o financiamento público;
2) doações privadas;
3) prestação de serviços;
4) contribuições dos estudantes.

O financiamento público, embora seja a principal fonte de financiamento das IES públicas (88%), tem sofrido restrições em função da limitação orçamental, proveniente da falta de responsabilidade dos governos de sua função. Não se sabe se proposital ou não, já que o Acordo Geral de Comércio e Serviços da Organização Mundial do Comércio (OMC), afirma ser sua intenção incentivar os Estados (Nações) a privatizarem as Universidades públicas no âmbito geral das idéias sobre o livre comércio.

Portugal é um dos países da União Européia (UE) que mais depende do Setor Público em educação, superando mesmo até a média da UE, conforme se pode notar no gráfico abaixo.

Gráfico 1: Despesas pública em educação – 2005 (% do PIB)



Fonte: *Eurostat, Structural Indicators, 2006.*

A população portuguesa é a que mantém um dos níveis médios de escolaridade mais baixos em relação à UE, apesar de já apresentar, desde sua entrada na Comunidade Comum Européia tendência positiva dos números. A maior percentagem de formados está na área das Ciências Sociais, Comércio e Direito.

Em segundo lugar, ficam as Ciências, Matemática e Informática representando quase sempre menos de 15 % dos diplomas emitidos. Todavia, entre 1998 e 2002, registrou-se um aumento constante do número de diplomados nas áreas das Ciências e Tecnologias, contribuindo como um dos indicadores que auxiliam no salto qualitativo da economia e, conseqüentemente, da própria educação.

Conscientes em suprir as necessidades educacionais existentes na formação dos recursos humanos, as autoridades portuguesas estão empenhadas na reforma, não só das bases do sistema educativo, mas também da organização administrativa e funcionamento do sistema em sua totalidade e, portanto, prevêem:

- aumentar a escolaridade obrigatória dos atuais nove anos para 12 até 2010;
- integrar as políticas de educação e de formação vocacional;
- reforçar o ensino tecnológico;
- aumentar a proporção de pessoas de 22 anos com o ensino secundário superior para 55%, em 2006; para 65%, em 2010;
- reduzir o abandono escolar precoce no grupo dos alunos dos 18-24 anos, para 35%, em 2006; para 25%, em 2010;
- valorizar e reforçar a formação e aprendizagem ao longo da vida.

Na Europa, em geral, os Estados-Membros destinam, em média, 5% do Produto Interno Bruto (PIB) para as despesas públicas em educação, estando em nível comparado aos Estados Unidos da América, superior ao Japão e América do Sul. Apesar disso, a dependência desses países em relação ao financiamento público é menor, em função do recebimento de doações das pessoas físicas e jurídicas para a educação.

Portugal e o Brasil não têm tradição nas questões sobre as doações privadas. O Processo de Bolonha exigirá, no âmbito das reformas, um grande esforço por parte das IES públicas no sentido de desenvolver entre as organizações e as pessoas (empresa privada e pessoa física) a cultura do *fund-raising* como forma de também aumentar o atendimento às demandas educacionais e/ou nas consideradas despesas sociais.

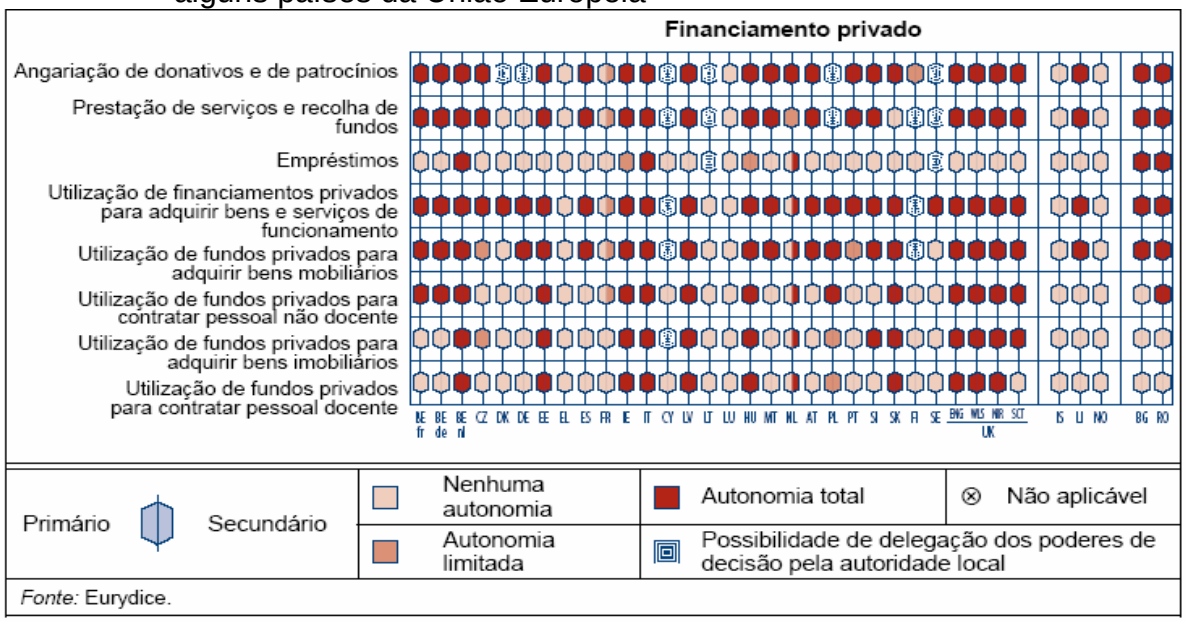
Embora as IES públicas tenham autonomia em sua gestão, esta é uma autonomia limitada, pois seus gestores não têm competência para aquisição de bens imobiliários nem para contrair empréstimos.

A figura abaixo mostra o grau de autonomia financeira dos gestores do ensino público em relação ao financiamento privado nos países da Europa e como pode ser

observada, a situação da autonomia dos gestores das IES públicas para a captação de recursos nesses países está diretamente relacionada ao sistema de governo e, conseqüentemente, com o grau de responsabilidade desses sistemas com a educação.

A Dinamarca (DK), Alemanha (DE), França (FR) e Luxemburgo (LU) são países onde suas Instituições de Ensino não necessitam buscar doações, patrocínio nem prestação de serviços e recolha de fundos, como alternativas de receitas que complementem os orçamentos de tais Instituições. Nesses países, o setor público responsabiliza-se integralmente pela educação de qualidade de sua população.

Figura 6: Grau de Autonomia Administrativa e Financeira da Gestão, segundo alguns países da União Européia



Fonte: Números-chave da Educação na Europa (2005).

A prestação de serviços das IES aos setores produtivos pode ser uma das alternativas de contribuição ao financiamento do Ensino Superior, podendo produzir eficácia no ensino, agregando valor intelectual e financeiro à formação dos alunos e no exercício da profissão do professor.

As IES poderiam tornar-se referência na prestação de serviços de consultoria e desenvolvimento de pesquisas aos setores público e privado. Dessa forma, estariam diminuindo a distância entre universidade e mercados.

A contribuição dos estudantes (propinas) representa, em média, 27% no orçamento das universidades públicas portuguesas. Embora seja um instrumento que provoque muitas controvérsias, é importante ressaltar que as propinas têm um caráter no sistema universitário de responsabilizar os estudantes por parte (embora pequena) de investimento pessoal em seu processo formativo.

Portanto, a matriz de mudanças está configurada em vários vieses de grandes proporções políticas, administrativas e pedagógicas que envolvem a eficiência do Ensino Superior, seja no Brasil, seja em Portugal ou Europa. Não dá mais para antecipar a busca efetiva da eficiência das IES.

Nesse sentido, o próximo capítulo – O Estudo de Caso – dará a oportunidade, nesta investigação para conhecer uma IES que busca compreender “como” tornar eficiente seu ensino em um curso de Administração, de forma a desenvolver nos alunos habilidades, atitudes e competências em uma experiência particular e específica.

CAPÍTULO V

ANÁLISE DOS DADOS

CAPÍTULO V

ANÁLISE DOS DADOS

"Temos de ser a mudança que queremos ver no mundo". (Mahatma Gandhi)

INTRODUÇÃO

Analisar uma organização educacional não significa apenas descrevê-la, mas sim estruturar um diagnóstico que evidencie aspectos que interferem em sua dinâmica operacional, dando pistas para que sejam corrigidos ou melhorados os itens pesquisados de interesse do presente Estudo de Caso. Mais importante ainda, validar, ou não, a aplicabilidade da teoria que se pretende testar.

O objetivo deste Estudo de Caso foi testar uma abordagem metodológica gerencial particular que vem sendo implantada por uma IES há dez anos com vista a investigar qual a interferência que o modelo de Gestão de uma IES tem no **PROJETO PEDAGÓGICO DESSA INSTITUIÇÃO NA FORMAÇÃO DE ATITUDES DO ALUNO E EM SUA ATIVIDADE PROFISSIONAL.**

Para obter os subsídios necessários que respondam a esta questão, foram utilizados quatro instrumentos: (a) aplicação de questionário aos grupos de sujeito (alunos, egressos, docentes, pessoal da administração, gestor pedagógico e administrativo e coordenação do curso), (b) realização de entrevistas com parte

significativa desses grupos, (c) análise do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Projeto Pedagógico do Curso e Regimento Interno, dos manuais das Normas e Procedimentos, (d) Observação sistemática, *in locu,* no ambiente de funcionamento da Instituição[1].

Estes instrumentos utilizados tiveram, cada um, sua finalidade. Dos questionários, foi possível levantar: 1) o **perfil** geral dos grupos pesquisados (alunos, egressos, professores, colaboradores e gestores – pedagógico e administrativo); 2) **o desempenho pedagógico** e 3) **a avaliação da gestão**.

A entrevista foi realizada com parte representativa de cada um dos grupos acima citados com a finalidade de complementar e esclarecer as informações obtidas pelo questionário. Com a análise do instrumento 3 – PDI, Projeto Pedagógico do Curso, Regimento Interno, os Manuais de Normas e Procedimentos, o objetivo foi extrair a visão político-pedagógica da instituição no sentido de, a posteriori, compará-la com a visão que os sujeitos têm dela.

Por fim, o instrumento 4 – observação *in loco* – permitiu formar uma visão global do (inter e intra) funcionamento desse sistema, no qual se desenvolveu a pesquisa que compreende não apenas as pessoas, mas também o espaço físico e os ambientes pedagógicos (laboratórios, biblioteca, sala de estudo, sala de estar, cantina, etc.).

Por razões de organização da análise dos dados e, consequentemente, para facilitar sua leitura, o presente capítulo será subdividido em três seções. A primeira, analisará os dados com base nos resultados obtidos no questionário e na entrevista. A segunda, os dados advindos de nossas observações ao longo de um ano. Por fim, a terceira seção compreenderá a análise dos documentos

1 – Para maiores informações sobre a pesquisa ver, em anexo, o detalhamento do estudo.

produzidos pela IES, quais sejam: o PDI, o Regimento interno e o Plano Pedagógico do Curso de Administração.

1. O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

Por ser uma pesquisa com abordagem etnográfica, tivemos o cuidado de entender a cultura da IES pesquisada, o conhecimento, técnicas e práticas que a constituem, de forma a traduzi-las para que nos forneça subsídios para responder a questão central desta pesquisa e, assim, contribuir para a reflexão desta e de outras IES.

Ao assumir a postura de um pesquisador etnógrafo, tivemos a responsabilidade de documentar todos os instrumentos da pesquisa por meio de protocolos, observando a complexidade do sistema de gestão e sua relação com a atividade de cada sujeito envolvido no funcionamento da Instituição.

Apesar da amplitude do questionário, composto por três blocos - Perfil, Desempenho Pedagógico e Análise da Gestão – os dois últimos foram de grande interesse para a investigação:

O bloco que diz respeito ao **Desempenho Pedagógico**, considerando como aspectos relevantes o desenvolvimento do conhecimento e a formação de atitudes, observando o nível de comprometimento do docente nesse processo de formação.

O bloco que se refere à **Avaliação da Gestão** da IES que enfoca sua contribuição (positiva, negativa ou nula) na formação das **atitudes** (pessoal, profissional e intelectual) do aluno atual e do egresso. Ainda no bloco da Gestão, os professores e colaboradores deram suas visões sobre os aspectos particulares da gestão apoiados em três caminhos: estilo de gestão administrativa, o acadêmico e o estilo de gestão relacionado com o mercado.

Especificamente, neste capítulo, para a argumentação da pesquisa, procuramos observar três aspectos que nos pareceram importantes:

1) o procedimento investigativo por meio da aplicação de questionários e entrevista – para descobrir a natureza, características, relações e implicações dessa determinada forma de gestão (fenômeno) utilizada pela IES.

2) Procedimento investigativo por meio da observação sistemática, por um período de um ano (2005), *in locu*, no sentido de observar se as ações da IES por parte da Direção, Professores, colaboradores e alunos, tinham coerência com os postulados da teoria da Aprendizagem Organizacional utilizada pela IES.

3) o procedimento investigativo de análise documental, no qual foram analisados os documentos – PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico do Curso), Regimento Interno e outras normas e procedimentos adotados pela instituição e/ou Ministério da Educação.

2 RESULTADOS DO ESTUDO DE CASO

Participaram da pesquisa 394 sujeitos, assim distribuídos: 295 alunos atuais (do 1° ao 8° Semestres) 54 egressos, 26 docentes e 19 colaboradores.

Convém ressaltar que, como a pesquisadora tem ligação com a IES pesquisada, foi realizado um cuidadoso trabalho por parte desta no sentido de total isenção, para que não houvesse confusão entre a análise do Estudo de Caso e a defesa de uma causa. Para isso, foi contratada uma auxiliar de pesquisa responsável pela aplicação e tabulação dos dados.

2.1 Perfil dos Grupos

Esta seção tem por objetivo analisar o perfil dos quatro grupos de sujeitos envolvidos no Estudo de Caso, alunos – atuais e egressos – professores, colaboradores e gestores (Diretor acadêmico, Coordenador do Curso e o Gestor Administrativo). Assim, será dedicada uma subseção para análise de cada um desses grupos.

2.1.1 Perfil dos Alunos – Atuais e Egressos

Observando os registros da Secretaria da Faculdade, verificamos que a partir do quinto ano de seu funcionamento até a data desta pesquisa, houve mudança no perfil de idade dos alunos atuais com relação aos egressos. No início do funcionamento da Instituição, os alunos, em sua maioria, tinham idade média entre 35 e 50 anos e o interesse principal era obter o grau de bacharel em função das exigências da empresa onde trabalhavam.

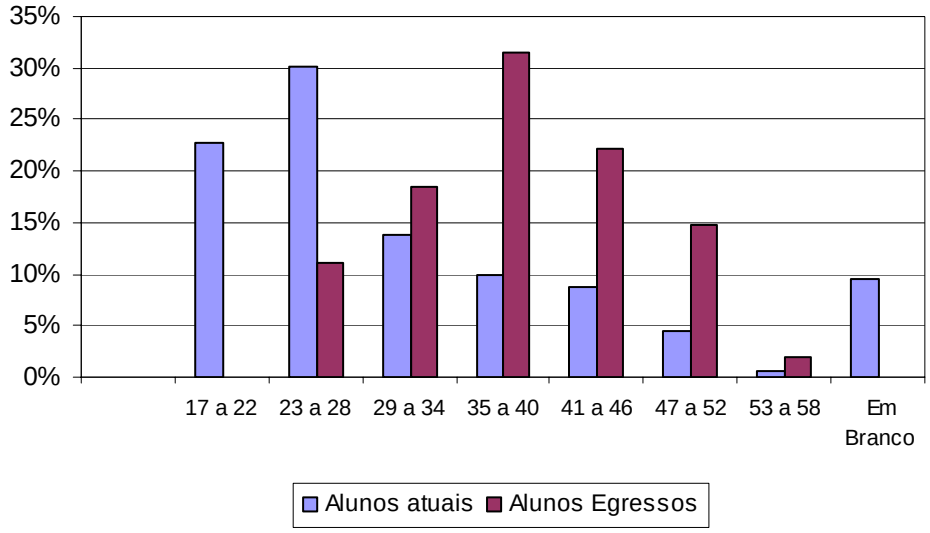
Segundo depoimento dos colaboradores e docentes mais antigos na Instituição muitos desses alunos vinham desmotivados para as aulas, achavam-se incapazes de aprender por já terem concluído o Segundo Grau há bastante tempo. Eram muito fortemente dominados por paradigmas de resistência a mudanças e isso exigia um grande empenho dos docentes para atingir a proposição de aprendizagem da IES.

Entretanto, "*no decorrer do curso, essa situação costumava ser revertida e esses alunos tornavam-se mais comprometidos com o curso, motivados e com bom desempenho acadêmico*". (relato de três docentes que estão na IES há mais de oito anos).

Um exemplo lembrado pelos docentes sobre a superação das dificuldades desses alunos que ratifica o parágrafo acima, é o resultado do primeiro Exame Nacional de Cursos – ENC, conhecido como "PROVÃO", instituído em 1996, - quando o conceito obtido pela primeira turma avaliada (1998), foi "C", igual ao de Instituições tradicionalmente reconhecidas no campo educacional. No entanto, com um grande diferencial, seus alunos tinham origem de formação do Ensino Fundamental e Médio em Instituições de referência no Estado de São Paulo e eram "estudantes profissionais" diferente dos discentes da IES pesquisada que eram "profissionais estudantes".

O gráfico abaixo apresenta uma comparação, em termos percentuais, das faixas etárias dos alunos pesquisados (atuais e egressos), apontado para as diferenças etárias entre os grupos.

Gráfico 2: Mudança de Perfil: Comparação das idades entre Alunos atuais e Egressos



Os dados do gráfico mostram que a maioria (52,5%) dos alunos atuais tem entre 17 e 28 anos; 53% dos egressos têm entre 35 e 46 anos. É importante frisar que, no momento da pesquisa, a Instituição só tinha formado seis turmas (todas anuais).

Outra informação importante é que o gráfico acima não apresenta que a maioria (72,22%) dos alunos egressos era do sexo masculino, enquanto que a maioria dos alunos atuais (56,27%) é do sexo feminino.

Embora os alunos atuais sejam caracterizados como mais jovens, 93,56% trabalham e estão no setor terciário (Serviços) da Economia, predominantemente em cargos relacionados com a ár

Além disso, um dado muito animador para a Instituição, são as informações sobre os cargos ocupados pelos egressos, denotando que essa população exerce funções consideradas de maior posição, financeira e social, que os atuais alunos. De fato, enquanto 92,6% dos egressos ocupam cargos no topo da hierarquia funcional, apenas 20% dos alunos atuais estão em posições similares.

Podemos dizer, então, que houve uma grande mudança no perfil dos discentes em dez anos. A população de alunos egressos quando estudava na IES, era formada majoritariamente por homens que estavam na faixa etária entre 29 e 40 anos. Já os alunos atuais são em sua maioria mulheres (houve uma queda de 28,49% na população masculina) que se encontram, sobretudo na faixa etária que vai de 17 a 28 anos.

Quadro 13: Setor de ocupação dos alunos – atuais e egressos

Setor Econômico	Cargo no Trabalho	Alunos atuais %	Egressos %
	Administrador Júnior	-	14,81
	Gerente Administrativo	-	31,48
	Gerente de Bancos	1,02	5,56

formados por essa IES. Contudo, como

razão por não termos obtido um maior retorno dos questionários enviados para esse subgrupo.

O cadastro dos dados dos egressos estava desatualizado, o que foi justificado pela Secretaria como responsabilidade dos ex-alunos, que não se preocupavam em atualizar na IES, quando ocorre alteração em seus endereços, sobretudo, o endereço eletrônico. Notamos, então, que há uma falha de comunicação, que não é assumida pelos colaboradores da IES. Entretanto, diante dessa constatação, a Instituição assumiu que estava deixando de utilizar uma estratégia poderosa de resultado, qual seja o marketing de relacionamento com os ex-alunos.

2.1.2. Perfil dos Docentes

O corpo docente é considerado pela Instituição seu maior Ativo. A concepção é a de que o professor é uma das pernas de sustentação do sucesso geral da Instituição, como demonstrado na Figura 2 do Capítulo IV, página 156 deste trabalho de pesquisa (Concepção de Interferência na Gestão de IES).

Para a Instituição, além da titulação, o docente precisa ter compromisso com a aprendizagem de forma a promover transformação no aluno.

O corpo docente da Instituição é composto por vinte e seis professores com a seguinte titulação: 15 Mestres (57,69%), seis Doutores (23,08%) e cinco Especialistas (19,23%). Dos 15 Mestres da Instituição, quatro estão em fase de conclusão de Doutoramento e dos cinco Especialistas, três já ingressaram no Mestrado. Dos seis Doutores, dois já possuem cursos de Pós-Doutoramento.

Conforme mostram os dados da **Tabela 5** abaixo, o corpo docente é predominantemente do sexo masculino (80,77%), 69,23% têm experiência de trabalho em organizações não-educacionais e as disciplinas que ministram estão ligadas às suas atuações no mercado de trabalho no setor de serviços. Estes docentes, em sua maioria, são casados (51,85%); têm hábito da prática de algum esporte (62,96%); 66,67% têm renda mensal superior a 17 salários mínimos e apenas 40,74% estão envolvidos com atividade de voluntariado.

Tabela 5: Perfil do corpo docente

Idade	Sexo		Titulação			Trabalha em Empresa não Educacional	
	M	F	Especialista	Mestre	Doutor	Sim	Não
26 a 30	1	2	1	1	-	1	1
31 a 35	2	1	1	1	-	2	2
36 a 40	3	1		5	-	3	1
41 a 45	3	-	-	3	1	1	2
46 a 50	3	1	1	1	2	4	1
51 a 55	3	-	-	3	2	2	1
56 a 60	5	-	1	1	1	4	-
61 a 65	1	-	1	-	-	-	1
TOTAL	**21**	**5**	**5**	**15**	**6**	**17**	**9**

Com esta “radiografia” sobre o perfil dos docentes, podemos observar que 69,23% deles são “profissionais professo

das Leis do Trabalho (CLT) e orientados sob a tutela do Sindicato dos Trabalhadores de Instituições Educacionais; 52,63% são do sexo masculino; 68,42% são solteiros. Dez colaboradores têm curso de segundo grau completo e sete estão fazendo o curso de Administração com bolsa integral fornecida pela Instituição.

A tabela abaixo indica a distribuição desses dezenove colaboradores.

Tabela 6: O perfil dos colaboradores quanto à Idade, Sexo e Escolaridade

Idade	Sexo		Escolaridade					
	M	F	Analfabeto	1°Grau completo	2°Grau completo	3°Grau incompleto	3°Grau completo	Pós-Graduação
18 a 25	4	3	-	1	7	5	1	-
26 a 33	3		-	-	1	-		-
34 a 41		3	-	2	2	1	1	-
42 a 49		2	1	-	-	-	-	-
50 a 57	3	1	1	-	-	-	1	1
TOTAL	**10**	**9**	**2**	**3**	**10**	**7**	**3**	**1**

2.1.4 Perfil dos Gestores

A Instituição divide a gestão em duas áreas: a Gestão Pedagógica, sob a orientação de um Diretor Pedagógico e um Coordenador do Curso de Administração, ambos com titulação de mestre – em Filosofia e Administração, respectivamente e o coordenador faz doutoramento em Educação. Os dois também são professores na instituição e têm carga horária semanal de 40 horas. A Gestão Administrativa é feita pela fu

3. ANÁLISE DO DESEMPENHO PEDAGÓGICO NA VISÃO DOS SUJEITOS PESQUISADOS

Os resultados da Análise do Desempenho Pedagógico tiveram como fonte as observações *in loco*, os questionários e as entrevistas realizadas com professores, alunos, egressos e colaboradores. Esperamos que a análise conjunta de todos esses instrumentos nos permita avaliar qual a interferência do modelo de gestão no Projeto Pedagógico, refletindo no desenvolvimento das atitudes na formação dos alunos e em sua atividade profissional no Curso de Administração. Nesta análise, o papel dos sujeitos da pesquisa foi concebido pela Instituição como interativa, ativa, participativa, persistente e atuante no desenvolvimento de suas atividades.

A partir das observações *in loco*, notamos que a hierarquia não parece ser um fator inibidor nas ações de aprendizagem. Se o diretor-presidente tomar alguma atitude vinculada à *teoria em uso* de ciclo simples *do modelo I* de Argyris provavelmente, algum colaborador virá conversar a respeito e a posição anterior do diretor presidente poderá ser revista.

O ambiente de transparência, sinceridade, cordialidade e presteza concebido por todos faz com que as ações de aprendizado dessa IES sejam vivenciadas no dia-a-dia da organização. Esta afirmação será observada mais em detalhes na análise da gestão.

3.1 O ambiente interno

O ambiente interno de harmonia e a estrutura física aconchegante constituem um clima que estimula a aprendizagem.

Um ponto percebido claramente nas entrevistas e observações é que os docentes estimulam em seus alunos o despertar de interesse pelo conhecimento.

Na cultura da organização, há um jargão de senso comum: "*problemas são dádivas para o desenvolvimento pessoal, da equipe e, conseqüentemente, a oportunidade de melhoria contínua da qualidade".*

Na Instituição, a concepção é que todos que a compõem, desde o pessoal de limpeza, reprografia, apoio administrativo, docentes e direção tenham responsabilidade no desenvolvimento das habilidades e atitudes dos alunos.

Nas avaliações institucionais anuais e, em especial, no questionário desta pesquisa, são, repetidamente, apontadas nos depoimentos dos alunos atuais afirmações do tipo:

"Há coerência da Instituição entre o discurso e a prática em absolutamente todos os aspectos da gestão da Instituição";

"O exemplo é mais forte que a palavra";

"Qualquer festa que seja organizada por nós (alunos), a direção, a coordenação e os funcionários e bom número de professores estão presentes, apóiam, participam e, inclusive, ajudam na limpeza depois da festa;

"Nosso ambiente é tão limpo que temos vergonha de colocar um papel no chão ou de jogar uma ponta de cigarro fora do cinzeiro";

"...temos liberdade de sentar à frente da direção para conversar, sugerir, reclamar e também parabenizar".

Um colaborador da secretaria contou-nos que certo dia estava em seu trabalho normal, quando um aluno chamou-o até o sanitário masculino. Sem imaginar o que poderia ser, o funcionário acompanhou-o e o aluno mostrou que ele, sem querer, havia quebrado um suporte que estava sobre o lavatório quando tentava apoiar uma sacola bastante pesada. Então, disse o aluno ao colaborador: *"Estou lhe mostrando para dizer que fui eu quem quebrou e para pedir que compre a peça e me apresente a nota que pagarei"*. Obviamente, o colaborador

agradeceu, parabenizou o aluno pela ação e tomou as devidas providências para a reposição da peça.

Fatos que despertem nos discentes as atitudes de honestidade, transparência, criatividade, comportamento ético, solidariedade, confiança, aprendizado contínuo e profissionalismo fazem, intencionalmente, parte dos que compõem a Instituição. Dessa forma, os colaboradores utilizam-se consciente e consensualmente da *Teoria em Uso* de *Ciclo Duplo ou Bidirecional* de Argyris abordada no Capítulo III.

O *layout* da biblioteca foi também, intencionalmente, feito no sentido de provocar as atitudes citadas acima. As estantes, em um canto da biblioteca, onde ficam os jornais, revistas e obras de referência estão entre dois sofás e o aluno pode consultá-los livremente, sem o controle dos colaboradores. No entanto, no espaço de seis anos, contou-nos o auxiliar de biblioteca, apenas duas revistas tinham desaparecido, mas, que uma delas o aluno devolveu no dia seguinte, desculpando-se que tinha levado inadvertidamente.

3.2 Desenvolvimento de atitudes e habilidades

Segundo depoimento dos professores, copiar um trabalho da internet pode ser considerado por um discente menos avisado, como um ato simples, que terá chance de passar despercebido pelo docente. No entanto, esta poderá ser sua própria sentença de reprovação. Quatro professores relataram que tal fato já foi vivenciado por eles na Instituição. O interessante é que todos eles, separadamente, relataram ter tido reações semelhantes: aproveitaram a oportunidade para explicar ao aluno que tal ação significava “roubo intelectual” e,

era necessário que se celebrasse entre as partes um forte esquema de vigilância às “más práticas,” já que se permitidas e entendidas, como um ato natural e normal, elas passarão a ser aperfeiçoadas no dia-a-dia e poderão produzir um profissional pronto para a corrupção, prática de fraudes, engrossando os inúmeros e lamentáveis casos de “jeitinhos brasileiros”.

Ao analisarmos os Planos de Desenvolvimento Institucional e o Político Pedagógico do Curso é citado que a Instituição utiliza-se como estratégia no desenvolvimento da formação de habilidades e atitudes para lidar com hierarquias e resolução de problemas, as seguintes ações:

> - *Desenvolve aspectos que estimulam a alegria, a harmonia social, a amizade, a criatividade e o conhecimento, atentando para a necessidade de uma consciência ética, responsável e ecológica, atenta à preservação da vida e do planeta.*
> - *Pretende ensinar sobre a necessidade de se delegar poderes, autoridade e responsabilidade nos diversos sistemas e subsistemas organizacionais, como exercício para se desenvolver o espírito de confiança e motivação holística de pessoal.*
> - *Desenvolve valores organizacionais adotados como prática de conduta nas relações entre direção, corpo docente, corpo discente e colaboradores. Estes valores dizem respeito aos princípios edificadores de responsabilidade, justiça, amor, solidariedade e respeito.*
> - *Desenvolve, no plano individual, virtudes como justiça, paciência, bondade, amizade, compreensão, respeito, amor à verdade e sabedoria, despertando para o convívio e a realização de atividades que visem ao bem-estar físico e mental, disposição, vigor e alegria de viver e participar dos grupos em que está inserido.*
> - *No plano social, destacamos o incentivo à cultura, em geral, (literatura, música, cinema, teatro, artes plásticas), seja pelo acervo de nossa biblioteca, seja pela promoção de eventos culturais (palestras, debates, exibição de filmes) e outros* (p.5).

Entretanto, foi consenso nas avaliações dos alunos (atual e egressos) que talvez a flexibilidade da gestão pedagógica da Instituição colabore com o que pode ser considerado “ponto fraco” na Instituição que poderá, se houver maior rigor com a prática dos docentes, transformar-se em “ponto forte”. A flexibilidade e o respeito à liberdade da prática docente poderão ser considerados um aspecto necessário de reflexão e observação para a gestão.

Na visão dos docentes (respostas dadas no questionário e entrevistas), o desenvolvimento de Atitudes e Habilidades como: relacionamento interpessoal, responsabilidade, liderança, criatividade, atitude ética, atitude empreendedora, aprendizado contínuo e solidariedade são desenvolvidos intencionalmente por meio do domínio das técnicas de ensino em sala de aula, tais como: Ensino com aula expositiva ou preleção, estudo de casos e resolução de problemas; debates, estudo em grupo, dinâmicas de grupo, visitas técnicas, utilização de jogos, entre outros, empregados com objetivos próprios, circunstanciais e específicos, exigindo sobretudo do professor maior dinamismo, domínio dessas técnicas e experiência em liderança.

Para melhor clarificar os resultados de cada técnica de ensino relatada pelos docentes, resolvemos compilá-los na tabela, a seguir, mostrando como cada técnica utilizada pelo professor tende a refletir nas atitudes e habilidades dos alunos atuais e egressos.

Tabela 7: Técnicas de ensino relatadas pelos docentes e seus resultados na formação de Habilidades e Atitudes (Resultados obtidos baseados nos instrumentos da pesquisa)

Técnica de Ensino utilizadas pelo docente	Descrição da Técnica	Resultado das atitudes e habilidades observadas pelo aluno (atual e egresso) (*)
1) Aula expositiva (Preleção)	Verbalização unilateral do docente sobre os temas do programa da disciplina.	Atitude passiva; aprende a ouvir e anotar, atitude submissa; desperta a reprodução nas avaliações de desempenho.
2) Estudo de caso com resolução de problemas	Escolha do caso (ou da literatura ou de alguma empresa específica indicada pelos alunos). Relaciona-se o caso com a teoria, faz-se o diagnóstico, escolhe-se uma solução. Mantém-se contato com a situação real	Desenvolve o raciocínio lógico criativo; aprende a fazer diagnóstico; dialogar com o grupo; respeitar as diferenças; desenvolve a solidariedade.
3) Ensino com debates	O docente escolhe um tema, dá prazo para a preparação dos grupos e há a exposição das idéias.	Desenvolve habilidade de expressar-se em público; poder de síntese; poder de argumentação com contraponto de idéias. Respeito.
4) Estudo em grupo	Logo no início das aulas, o docente deixa que os grupos sejam formados livremente. Após a apresentação do trabalho, o docente dissolve o grupo e forma os próximos por sua escolha(1).	Desenvolve a habilidade de relação interpessoal; de flexibilidade; ampliação dos conhecimentos e troca de experiências; desenvolve a atitude de consenso;
5) Dinâmica de grupo	Prática de técnicas que procuram desenvolver o gerenciamento e orientação de equipes na resolução de problemas	Aumenta a relação interpessoal; aprende a respeitar opiniões diversas; prática da flexibilidade e consenso.
6) Visitas técnicas	Visitas a empresas consideradas de gestão modelo; Bolsa de Valores; Banco Central; Museus; exposições e Porto de Santos	Vivencia os casos teóricos; aumenta a harmonia entre o grupo; diminui a timidez; desperta o prazer pelo conhecimento.
7) Jogos específicos**(2)**	A IES tem em seu acervo alguns jogos físicos e virtuais que são utilizados com finalidades específicas por disciplina.	Descontrai; aguça o raciocínio na busca de estratégias; ajuda a criar laços entre os colegas; casa alegria e euforia.

Fonte: Criação da autora apoiada nas idéias de Masetto (2003)

(*) Informações obtidas por meio das entrevistas e dos questionários respondidos pelos alunos atuais e egressos

(1) É relatado pelo professor que essa técnica é feita com o intuito de quebrar paradigmas, evitar formação de "panelas" aumentar a relação interpessoal com os outros grupos, criar flexibilidade nas relações no sentido de mostrar ao aluno que nem sempre trabalhamos ou convivemos com quem temos afinidades. Via de regra há muita reclamação por parte do aluno mas depois há o reconhecimento, em muitos casos, que descobriram os mais "novos amigos de infância"

(2) Jogos físicos como: Quadrados Quebrados, Tangram, Triângulo Mosaico, Xadrez, Ações Exame, Máster, etc. Simuladores de Administração: Make Money – Software de auxilio ao aluno/empreendedor na execução do Plano de negócios. SimCity – Jogo de simulação de gestão pública. Roller Coaster Tycoon – Jogo de simulação de Parque de diversões onde você é o dono do parque. Zôo Tycoon - Jogo de simulação de Zoológicos onde você é o Administrador do Zôo. Total Club Manager – Jogo de Simulação do gerenciamento de times de futebol.

Neste cruzamento de dados da tabela acima, notamos uma divergência entre as informações fornecidas pelos professores no uso das técnicas e as informações obtidas dos alunos atuais e egressos. A maioria dos professores (97%) aponta que utilizam de mais de uma dessas técnicas em suas aulas. Em contrapartida, os alunos atuais (88%) e 48,13% dos egressos dizem que apenas

27% dos professores “fazem alguma técnica diferenciada da preleção em sala de aula”. Esta divergência pode ser gerada pelo não conhecimento dos alunos, levando-os a não terem consciência do uso de tais técnicas. Ou o contrário, um não conhecimento por parte do corpo docente sobre as técnicas didáticas que eles dizem praticar em sala de aula.

Com esses resultados, a auxiliar de pesquisa procurou novamente os 26 professores com o seguinte questionamento: Quando você aplica uma técnica pedagógica na ala de aula, são explicadas a técnica e suas finalidades ao aluno? Apenas 15 professores, 57,69%, responderam que *“explicam a técnica, qual seu objetivo e os resultados esperados”.*

De posse desse resultado, espera-se que a Instituição desenvolva em seu planejamento de educação continuada, um enfoque especial na formação contínua dos professores com tópicos voltados à formação pedagógica, como instrumento de melhoria da aprendizagem.

Da mesma forma, há uma observação dos alunos e egressos de que apenas 42% dos professores fazem uso da avaliação *colaborativa somativa*[2]. Na entrevista com os professores, a auxiliar de pesquisa relata que há uma queixa por parte do professor de que esse tipo de avaliação é trabalhosa. *“Exige do professor um controle individual dos seus alunos, já que temos que seguir os indicadores adotados por esse tipo de avaliação, embora entenda que realmente é uma forma de avaliação mais eficiente”.*

Os indicadores da avaliação colaborativa somativa adotados no Projeto Pedagógico da Instituição (p.12) são os que seguem:

---

2 - A avaliação colaborativa somativa está declarada no Projeto Pedagógico do Curso como a avaliação feita por meio da soma de vários instrumentos variados e constantes durante cada bimestre e tem por objetivo a formação contínua do aprendizado, de forma que o aluno obtenha sempre do professor, o *feedback* de cada instrumento utilizado.

INDICADORES ADOTADOS NA AVALIAÇÃO COLABORATIVA-FORMATIVA

1. Indicadores de Desenvolvimento
a) Participação em aula;
b) Desenvolvimento de expressão oral;
c) Desenvolvimento de expressão escrita;
d) Auto-avaliação e
e) Freqüência.

2. Indicadores de Desempenho Grupal
Avaliar e mensurar atividades desenvolvidas em sala de aula observando:
a) Eficácia da participação do grupo;
b) Espírito de equipe;
c) Colaboração;
d) Disposição para o debate de idéias;
e) Flexibilidade;
f) Postura frente ao grupo e
g) Delegação de responsabilidade e divisão de tarefas.

3 Indicadores de Desempenho Individual
Avaliar e mensurar trabalhos apresentados observando:

INDICADORES	PESOS
a) Capacidade de argumentação e construção do raciocínio.	2,0
b) Adequação às normas de redação técnico-científica.	2,0
c) Uso de expressões específicas da disciplina.	1,5
d) Criatividade.	1,5
e) Qualidade da apresentação.	1,0
f) Linguagem adequada.	1,0
g) Objetividade na execução da atividade.	1,0
h) Soma dos pontos de cada item	Nota:

Nota: (Total 1 + Total 2 + Total 3)/3 = _____

Em qualquer disciplina, é considerado aprovado o estudante que, concomitantemente, à freqüência mínima de 75% às aulas dadas e demais atividades programadas, obtenha o mínimo de 7 (sete) pontos na média aritmética das notas bimestrais obtidas durante o ano letivo; obtendo, no mínimo, média aritmética igual ou superior a 7,0 (sete) nos quatro bimestres letivos, o aluno ficará dispensado de prestar exames finais.

3.3 Atitudes da Instituição

Na visão dos sujeitos pesquisados, a Instituição, de modo geral, caracteriza-se pela flexibilidade, agilidade e adaptabilidade às mudanças decorrentes do mercado global e legislações férteis emanadas do Ministério da Educação sem, no entanto, perder de vista sua missão e valores que a norteiam.

Esta característica está em consonância com o que propõe a Abordagem Metodológica Gerencial para IES (Capítulo IV). Nota-se que a postura desta IES, segundo a visão dos sujeitos pesquisados, favorece a capacidade dos colaboradores em absorver mudanças, ser flexíveis, desenvolver pensamento sistêmico, e compartilhar da gestão são características facilitadoras que trazem vantagens competitivas necessárias às organizações voltadas à aprendizagem.

Neste aspecto, a prática da *Teoria Declarada* é, muitas vezes, conciliada com a prática da *Teoria em uso*, de forma que a flexibilidade adotada na Instituição não significa a prática de atos fora da Legislação que regem o Ensino Superior.

Ainda, segundo a avaliação geral dos sujeitos pesquisados, a Instituição permite que sua comunidade experimente situações criativas como soluções que possam quebrar paradigmas de suas experiências passadas, seja como aluno, colaborador ou como docente. O fato faz com que os alunos atuais e egressos sejam sempre surpreendidos com alguma ação diferenciada e exclusiva da Instituição como:

1) criação da troca de livros na semana do livro, aberta à comunidade, idealizada por funcionário da biblioteca.
2) Criação do evento “Curta a Cultura” em que uma vez por mês, sempre aos sábados, os sujeitos reúnem-se para ouvir música,

cantar, recitar poesias, fazer jogral com diálogos de filósofos escolhidos, etc. Também idealizado por um funcionário da biblioteca.

3) Grupo de leitura, aberto à comunidade, idealizado e coordenado pelo professor de Psicologia, consiste em desenvolver leituras com posterior discussão e debates sobre o que foi lido. Entre 2005 e 2006, foram lidas as seguintes obras: “1984” de George Orwell; Poemas do livro “O guardador de Rebanhos”, de Fernando Pessoa; “Édipo Rei”, escrito por Sófocles; O “Banquete”, escrito por Platão e “Fausto”, escrito por Goeth.

4) Grupo de poesia idealizado pela professora de Comunicação e Expressão procura despertar nos alunos a criatividade, inventividade e a sutileza de seus sentimentos.

5) Grupo de “meditação e qualidade de vida”, aberto à comunidade, em geral, idealizado e coordenado pelo professor de Finanças. Tem como objetivo refletir sobre temas que tragam o equilíbrio interior e a

6) compreensão de si próprio.

3.4 Críticas à Instituição

Os sujeitos entendem que existem aspectos gerais na configuração da Instituição que oferecem ganhos qualitativos relevantes à formação de atitudes. Igualmente apontam outros aspectos que merecem atenção da gestão administrativa no sentido de melhorá-los, como: estrutura física (não há espaço

para a prática de esporte); não há acompanhamento pela coordenação quanto à aplicação da Avaliação Formativa Somativa por todos os professores.

Há uma queixa insistente por parte de 80% dos alunos e, até mesmo, de cerca de 30% dos professores em relação ao item II do Artigo 51 do Regimento da Instituição que trata sobre o exame final.

> *Artigo 51 - Atendida em qualquer caso a freqüência mínima de 75 % (setenta e cinco por cento) às aulas e demais atividades programadas, é considerado aprovado na disciplina:*
>
> *I - O aluno que, atendidas as condições estabelecidas nos artigos 48 e 49, computadas as notas finais atribuídas a cada bimestre, obtiver média de aproveitamento semestral igual ou superior a 7,0 (sete) inteiros;*
>
> *II -O aluno que, não conseguindo média de aproveitamento semestral conforme item I acima, submeta-se a exame final a fim de obter uma nota que, somada à média das avaliações, resulte em uma nova média, cuja pontuação seja igual ou superior a 7,0 (sete) inteiros.*
>
> *Parágrafo Único - Para poder se submeter a exame final, a média mínima por disciplina não poderá ser inferior a 4,0 (quatro) inteiros.*

Os reclamantes entendem ser injusta a forma de avaliação, e a Instituição percebe que esta é a forma de diferenciá-los daqueles alunos que não precisam fazer prova final e com a avaliação colaborativa somativa só vai para exame o aluno que não observar os indicadores.

Dessa forma, há, aproximadamente, uns 7 anos que os alunos reivindicam a mudança da média para nota 5,0, mas a Instituição não abre mão dessa prerrogativa.

Os discentes observam que a equipe de professores do primeiro ao quinto semestres externaliza mais as direções pedagógicas e os valores da Instituição do que os dos semestres subseqüentes, como relata um aluno: *"Cheguei até*

mesmo a pensar se esta não seria uma estratégia na Instituição para nossa permanência aqui".

Na entrevista com o diretor, essa fala de um dos alunos foi citada e o diretor justificou entender que *"a partir do quinto semestre há maior concentração das disciplinas mais técnicas e isso parece desestimular o aluno. Por outro lado, há também maior índice de absenteísmo dos docentes em razão dos cargos que ocupam em empresas (seus empregos principais,) provocando também maior rotatividade dos professores entre os sexto e oitavo períodos"*.

Os colaboradores queixam-se, sobretudo os da Secretaria, no sentido de que os docentes deixam de cumprir alguns aspectos burocráticos, como por exemplo, as datas fixadas pela secretaria para entrega dos resultados das avaliações (notas). Um dos colaboradores desse setor justificou que isso acontece porque a Instituição não pune o descumprimento.

Por sua vez, a direção justifica que a Instituição espera que cada um cumpra seu papel com responsabilidade, mas, infelizmente, nem todos estão preparados para isso.

Nesses dois depoimentos, notamos posições antagônicas, do ponto de vista da teoria da Administração: quando o colaborador da secretaria assumiu uma atitude embasada na visão científica taylorista, da fiscalização e punição, a direção colocou-se embasada na visão da Administração da aprendizagem em que prefere conscietizá-los de suas responsabilidades, conversando e mostrando a importância de suas ações no princípio da *coerência entre discurso e prática*. Entretanto, isto não significa dizer que a ação da direção é de *laissez faire.* Quando há necessidade de rigidez ou aplicação do Regimento disciplinar, não há dúvida que é feito.

Os depoimentos acima nos indicam claramente que na gestão não prevalece apenas um estilo de gestão. Para cada situação, pode-se recorrer a diversas teorias da gestão que complementam o estilo declaradamente assumido. O importante para a gestão é que não haja recorrência nos considerados "erros" de forma a se estabelecer como regra.

3.5 Resultados da avaliação do desempenho pedagógico

Para uma melhor visão do resultado da avaliação do desempenho pedagógico, decidimos mostrá-los separadamente por categoria de sujeitos.

3.5.1 Desempenho Pedagógico da IES na visão dos Alunos (atuais e egressos)

As visões dos alunos evidenciaram importantes aspectos da IES que a diferenciam pedagogicamente e, conseqüentemente, produz efeitos positivos para seus graduados no mercado de trabalho tais como:

Aspecto 1 – os alunos consideram que um fator importante na decisão de se matricular no curso de Administração da IES é sua prática da entrevista[3] como parte do Processo Seletivo. Nela, eles tomam conhecimento do modelo

3 – A Instituição adota os seguintes critérios em seu Processo Seletivo: *primeira fase:* o aluno submete-se a uma prova escrita de Redação, Comunicação e Expressão, Conhecimentos Gerais e Matemática. Os aprovados nessa primeira fase, passam para a segunda fase. A *segunda fase*, também, eliminatória. O aluno é entrevistado individualmente, por professores da Instituição que, além de cumprirem o ritual de um questionário, também explicam ao aluno o modelo pedagógico da Instituição e esclarecem a respeito da profissão do Administrador.

pedagógico da Instituição, das perspectivas do mercado de trabalho do Administrador, de suas funções e do perfil de administrador procurado pelas empresas. A entrevista tem, também, o intuito de fazer a adequação da escolha vocacional do futuro aluno. Este instrumento seleciona o aluno observando: seu nível de interesse em relação ao curso, sua perspectiva de tempo dedicada aos estudos, desenvoltura e clareza na exposição das idéias e, ainda, o uso da norma culta da Língua Portuguesa.

Esta prática é considerada, tanto pelo aluno quanto pelo docente como uma das formas de sentir-se seguro em relação ao curso escolhido, pois sua opção torna-se mais consciente, ou ainda, o candidato a aluno tem também oportunidade de selecionar a Instituição que será responsável pelo seu desenvolvimento.

Outro aspecto positivo da entrevista é ser responsável pelo baixo índice de evasão no curso que, anualmente, não ultrapassa a casa de 1,3%. Segundo estatística da Secretaria, a razão principal dessa evasão ocorre em função de alteração financeira.

Aspecto 2 – Com referência à escolha do curso, os alunos consideram que o fato da Instituição ser pequena faz com que eles recebam tratamento diferenciado, sentindo-se valorizados, sendo considerados pela Instituição “uma pessoa e não um número”. A proximidade entre alunos – professores – coordenação e direção é observada pelo aluno, como ganho em sua aprendizagem, traduzido como melhoria total da qualidade de ensino.

Segundo relato dos professores que participam do processo seletivo entrevistando os candidatos, a Instituição, também perde possíveis alunos que

alegam textualmente que o tamanho físico da IES gera insegurança com reação à continuidade de sua existência no longo prazo.

Alguns candidatos disseram a esses professores, que se sentiam decepcionados com a ausência de prédio imponente, como forma de oferecer-lhes segurança da continuidade da Instituição. Muitas vezes, a entrevista consegue reverter essa visão dos candidatos, salientando os aspectos pedagógicos privilegiados pela Instituição, mas outras vezes não conseguem.

Aspecto 3 – Os alunos consideram que a condição deles já atuarem no mercado de trabalho (93,56%) faz com que as aulas tornem-se mais estimulantes e motivadoras, pois o que aprendem tem ***significado***. São estudados casos em sala de aula relacionados com problemas do cotidiano das empresas e isso possibilita que o aluno faça co-relações entre teoria e prática.

Os dados da Tabela 5 foram retirados das respostas dos alunos atuais com relação à Questão 2 do questionário no sentido de percebermos como ele se sente frente à escolha pelo curso de Administração. No universo de 295 alunos inquiridos, 82,71% afirmam estar seguros na escolha pelo curso de Administração.

2. COMO SE SENTE EM RELAÇÃO A ESSA ESCOLHA?
SEGURO INSEGURO COM DÚVIDAS SEM MUITAS INFORMAÇÕES
CURSANDO PARA VER SE VAI GOSTAR

Tabela 8: Respostas dos alunos atuais quanto à escolha do curso

RESPOSTAS	QUANTIDADE	%
Seguro	**244**	**82,71**
Inseguro	9	3,05
Com dúvidas	29	9,83
Sem muitas informações	2	0,68
Cursando para ver se vai gostar	2	0,68
Em branco	9	3,05
TOTAL	**295**	**100**

A segurança da escolha pelo curso é considerada pelo aluno (atual) como ponto positivo, que lhe poderá trazer sucesso em sua vida profissional, já que *"quando se faz o que gosta há mais chance de encarar os desafios como estudante e como profissional".*

A resposta dos alunos egressos não foi diferente dos atuais, 46,30% deles disseram que a escolha pelo curso foi boa e 37,4% que foi ótima. Apenas 11,11% responderam que poderia ter sido melhor.

Aspecto 4 – O questionário avaliou a contribuição da Instituição na formação do aluno por meio de duas questões. Uma delas – Questão 4 – tratava do desenvolvimento do conhecimento, das atitudes e habilidades dos alunos, atuais e egressos.

Assim, foram questionados:

4. Você atribui que a faculdade tem ajudado no desenvolvimento do seu *Conhecimento*:					
a) Geral	ajuda muito	ajuda o suficiente	ajuda médio	ajuda pouco	não ajuda
b) Prático	ajuda muito	ajuda o suficiente	ajuda médio	ajuda pouco	não ajuda
c) teórico	ajuda muito	ajuda o suficiente	ajuda médio	ajuda pouco	não ajuda

As respostas dos alunos foram classificadas e traduzidas em porcentagens, que se encontram descritas nos dados da Tabela 6, a seguir:

Tabela 9: Comparativo de Respostas entre Alunos (atuais e Egressos) sobre as contribuições da IES para o desenvolvimento de seus conhecimentos.

RESPOSTAS		Aluno (atual) %	Egressos %
a) Geral	**Ajuda muito**	**52,20**	**51,85**
	Ajuda suficiente	**31,86**	**37,04**
	Ajuda médio	9,93	9,26
	Ajuda pouco	1,69	0
	Não ajuda	0	0
	Em branco	5,02	1,85
TOTAL		**100**	**100**

RESPOSTAS		Aluno (atual) %	Egressos %
b) Prático	Ajuda muito	**28,47**	**29,37**
	Ajuda suficiente	**41,36**	**38,78**
	Ajuda médio	21,02	28,15
	Ajuda pouco	4,07	1,85
	Não ajuda	0,34	0
	Em branco	4,75	1,85
TOTAL		**100**	**100**

RESPOSTAS		Aluno (atual) %	Egressos %
c) Teórico	Ajuda muito	**41,02**	**20,37**
	Ajuda suficiente	**38,98**	**38,89**
	Ajuda médio	12,88	33,33
	Ajuda pouco	2,03	5,56
	Não ajuda	0	0
	Em branco	5,09	1,85
TOTAL		**100**	**100**

Nas avaliações dos alunos (atuais e egressos), os percentuais são muito próximos quando se refere à contribuição da IES no desenvolvimento de seus *Conhecimentos Geral e Prático*. Entretanto, há uma distância significativa entre suas respostas quando se refere ao desenvolvimento do *Conhecimento Teórico,* que se apresenta mais bem avaliado pelos alunos atuais.

Na avaliação da parte teórica, esta diferença pode ser mais bem entendida se considerarmos, o que o egresso escreveu na parte em que o questionário permitia livre expressão para fazer comentários e dar sugestões. Nesta parte, tivemos várias sugestões em torno de 76,40%, para que a Faculdade enfocasse

mais a parte teórica, baseada na prática, conforme transcrição de algumas manifestações, a seguir:

"A Instituição foi muito importante em minha vida. Como forma de contribuição é necessário que ela reveja os planos de aula dos professores para que as aulas práticas tornem-se mais teóricas".

"A Faculdade ajudou a melhorar minha capacidade de raciocínio, isto a Faculdade ajuda muito, aprendi não somente administrar no meu trabalho como na minha vida pessoal, mas se eu tivesse tido mais aulas práticas, juntando com a teoria teria sido muito melhor".

"A Faculdade foi uma instituição muito importante para a minha vida pessoal e profissional. Aprendi muito e hoje tenho satisfação em dizer que me preparei profissionalmente naquela Instituição. Se hoje eu sinto condições de atuar bem no cargo que ocupo é porque fui bem preparado na prática, mas a prática poderia ter vindo mais relacionada com a teoria".

A pesquisa aponta a necessidade da Instituição dar maior atenção para um ensino que procure relacionar, com mais intensidade, a prática organizacional com a teoria. Percebemos que nem todos os professores tiveram compromisso no desenvolvimento de exemplos, cases que vincularam alguma prática organizacional. Apesar disso, os professores foram bem avaliados por esse grupo de alunos (atuais e egressos): 37,97% consideram os professores excelentes e 42,71% suficientes.

Os resultados apresentados acima parecem refletir uma das causas apontadas no capítulo teórico sobre a crise das Universidades no mundo – o distanciamento das IES do mercado de trabalho – o insucesso escolar, a perda de atratividade das IES e o conseqüente crescimento das Universidades Corporativas corroboram com esta estatística.

Quanto a outra questão que tratou, especificamente, da contribuição da IES na formação dos alunos (atuais e egressos), esta abordou sobre a

contribuição da IES para a formação de atitudes, como mostra a Questão 5, a seguir:

5. Você considera que a faculdade tem ajudado no desenvolvimento da sua *Atitude*:					
a) Pessoal	ajuda muito	ajuda o suficiente	ajuda médio	ajuda pouco	não ajuda
b) Profissional	ajuda muito	ajuda o suficiente	ajuda médio	ajuda pouco	não ajuda
c) Intelectual	ajuda muito	ajuda o suficiente	ajuda médio	ajuda pouco	não ajuda

A pesquisa definiu o termo *atitude* como: a maneira de agir frente a situações. Atitude é o modo de proceder, conduta comportamental. Dessa forma, para melhor visualização das respostas dos Alunos (atual) e Egressos, foi construída uma tabela comparativa em que mostra o foco do desenvolvimento pedagógico da Instituição.

Tabela 10: Comparativo de Respostas dos dois subgrupos de alunos (atuais e egressos)

	RESPOSTAS	Aluno Atual	Egressos
a) Pessoal	Ajuda muito	**37,63**	**38,89**
	Ajuda suficiente	**35,59**	**37,04**
	Ajuda médio	14,58	14,81
	Ajuda pouco	5,76	3,70
	Não ajuda	2,03	1,85
	Em branco	4,41	3,70
	TOTAL	**100**	**100**

	RESPOSTAS	Aluno Atual	Egressos %
b) Profissional	Ajuda muito	**49,68**	**27,37**
	Ajuda suficiente	**38,66**	**35,19**
	Ajuda médio	13,53	20,18
	Ajuda pouco	2,71	11,11
	Não ajuda	0,68	1,85
	Em branco	4,75	3,70
	TOTAL	**100**	**100**

	RESPOSTAS	Alunos Atuais	Egressos
c) Intelectual	Ajuda muito	**44,41**	**33,48**
	Ajuda suficiente	**33,90**	**31,48**
	Ajuda médio	13,22	23,93
	Ajuda pouco	2,03	5,56
	Não ajuda	0,34	1,18
	Em branco	6,1	2,70
	TOTAL	**100**	

Do ponto de vista da influência que a Instituição exerce nas atitudes dos alunos (atuais e egressos), os resultados apontam para uma mesma tendência nas avaliações feitas por esses alunos, seja nas *atitudes pessoal*, *profissional* ou *intelectual* e ambos os subgrupos consideraram que a IES efetivamente contribuiu no desenvolvimento das três habilidades (a soma das alternativas "ajuda suficiente" e "ajuda muito", foi superior a 62% para as três habilidades, nos dois subgrupos). Notamos que esses percentuais avaliativos foram muito próximos (e altos) no que tange ao desenvolvimento da atitude pessoal. Já com relação ao desenvolvimento das habilidades *profissionais* e *intelectuais,* embora a maioria dos entrevistados dos dois subgrupos tenha considerado a contribuição da IES, esta parece ser mais amplamente reconhecida pelos alunos atuais do que pelos egressos.

Uma possível explicação para esta diferença pode ser o fato de que a maioria (mais de 65%) dos alunos atuais só iniciou sua vida profissional após seu ingresso no curso e, ao longo desse, passou da posição de estagiário para contratado. Por outro lado, como já foi demonstrado na seção do perfil, houve uma mudança na faixa etária dos alunos da IES. Os egressos iniciaram o curso de Administração com idade mais avançada do que os atuais e já trabalhando, ao passo que estes, não. Portanto, a influência da contribuição da IES na atitude profissional fica mais evidente entre os alunos atuais.

Aspecto 5 – A respeito do Plano Pedagógico da Instituição, os egressos pontuaram que, apesar da coerência em seu desenvolvimento, era perceptível que a IES deveria refletir a respeito dos aspectos da relação teoria-prática no curso. Esta deficiência foi sentida como uma necessidade exigida pelo mercado e, até mesmo, para se fazer cumprir a especificidade da profissão. Talvez, a falta de

uma empresa júnior e a inclusão de estudos de casos, como atividades de foco do curso, pudessem suprir tal deficiência.

3.5.2 Desempenho Pedagógico da IES na visão dos Docentes

Os professores consideraram que o fato de 94,24% dos 295 alunos inquiridos encontrarem-se empregados e em áreas relacionadas com Administração, desperta no aluno maior interesse pelas aulas e facilidade no aprendizado quando as teorias são relacionadas às práticas empresariais.

Um ponto relevante levantado por esses professores era que esse fato facilitava a existência do desenvolvimento de atitudes, como: responsabilidade, respeito e compromisso com o curso, pois, em sua maioria, é o próprio aluno quem paga a Faculdade, recebendo ou não auxílio da organização onde trabalha. Quando isso acontece, a organização, por sua vez, cobra o bom desempenho desse aluno, sob pena de perder o auxílio.

Os professores apontaram nas Questões do item III do questionário, como forma de melhoria da qualidade do ensino e como um facilitador no desenvolvimento de boas relações entre professor–aluno, o tamanho da

84,62% opinaram ainda que os objetivos do Curso contribuíam para o esclarecimento do perfil do profissional a ser formado. Segundo essas pessoas, o processo de seleção para ingressar na Instituição era o primeiro passo para auxilia-los em suas tarefas de formação dos alunos, já que ela permite que haja no grupo de alunos, uma homogeneidade de interesses e busca de objetivos.

Tabela 11: Visão dos professores em relação aos objetivos do Curso

Respostas	Sim	Não	Parcialmente	Em Branco	Total
Os objetivos do curso são divulgados sistematicamente.	23 88,5%	-	3 11,5%		26 100%
Os objetivos do curso são apresentados em reuniões de Departamentos.	20 76,9%	3 11,5%	2 7,7%	1 3,8%	26 100%
Existe participação do corpo docente na elaboração/análise dos objetivos do curso.	15 57,7%	3 11,5%	6 23,1%	2 7,7%	26 100%
Existe participação do corpo discente na elaboração/análise dos objetivos do curso.	5 19,2%	13 50%	6 23,1%	2 7,7%	26 100%
Há coerência entre os objetivos do curso e o desenvolvimento da maioria das disciplinas.	***21 80,8%***	-	***3 11,5%***	***2 7,7%***	***26 100%***
Os objetivos do curso contribuem para a orientação dos resultados a serem alcançados pelos alunos.	23 88,5%	-	2 7,7%	1 3,8%	26 100%
Os objetivos do curso contribuem para o esclarecimento do perfil do profissional a ser formado.	***22 84,6%***	***1 3,8%***	***2 7,7%***	***1 3,8%***	***26 100%***
Os objetivos do curso contribuem para a definição do parâmetro para avaliação.	19 73,1%	1 3,8%	4 15,4%	2 7,7%	26 100%

Tivemos também interesse em saber as habilidades que os professores achavam que mais trabalhavam em suas aulas. Por isso, foi perguntado ao professor em questionário, (Questão 8):

8. Quais das habilidades abaixo têm sido mais desenvolvidas em sua Disciplina?

- ☐ Capacidade de comunicação
- ☐ Capacidade de análise crítica
- ☐ Capacidade de tomar iniciativa e criatividade
- ☐ Capacidade em trabalhar em equipe
- ☐ Senso ético e de responsabilidade

Embora nenhuma das opções oferecidas tivesse sido aquela escolhida pela maioria, houve uma que superou em muito as demais, como mostram os dados da Tabela 9, a seguir:

Tabela 12: habilidades que os docentes buscam mais desenvolver com seus alunos

Habilidades Desenvolvidas	Quantidade	%
Capacidade de comunicação	02	7,69
Capacidade de análise crítica	**11**	**42,31**
Capacidade de tomar iniciativa e criatividade	04	15,38
Capacidade em trabalhar em equipe	04	15,38
Senso ético e de responsabilidade	**05**	**19,24**
TOTAL	**26**	**100**

Ao analisar os dados da Tabela 9, podemos inferir que os objetivos do curso parecem que não foram apresentados com muita clareza aos professores pelo corpo dirigente, dada a diversificação na escolha das opções ou, talvez, não tenham ficado claro o suficiente, de modo a dificultar sua colocação para orientar os planos de aula.

Assim. menos da metade dos professores (42,31%) apontaram *a capacidade de análise crítica,* como a habilidade mais importante a ser desenvolvida em suas aulas*.* No entanto, quando em questão posterior, foi-lhes perguntado, **o que o Curso possibilita ao aluno?** 88,46% responderam que cria condições, para que o aluno desenvolva a *Reflexão crítica diante da realidade social (aspectos econômicos, políticos e sociais)* e, 80,77%, (21 docentes) que procuram despertar no aluno o "*Domínio das habilidades, dos fazeres básicos da profissão"*. (Planejar, Controlar, etc.).

Dessa contradição de respostas (orais e escritas) podemos inferir que não existe consenso ou clareza, entre os professores sobre os objetivos do curso e a formação das habilidades.

Percebemos que a falta de investimentos da IES na formação de seus docentes foi a razão do descompasso entre as ações pedagógicas do grupo. Poucos são os professores universitários que sabem como desenvolver uma preleção intelectualmente estimulante e envolvente para promover a aprendizagem independente. O sólido conhecimento da matéria não mais é só condição para lhes garantir a chancela de "professor exemplar". O domínio das técnicas pedagógicas (técnicas de ensino) é um grande facilitador à aprendizagem.

O Capítulo IV deste estudo mostra, na visão de Nóvoa e Masetto, reflexões a respeito do papel da escola e, conseqüentemente, do professor que corrobora com as respostas desta pesquisa. As citações descritas pelos egressos com relação aos professores considerados "exemplares" por eles, são sempre referidas àqueles que, realmente, tinham atitudes envolventes e estimulantes em sala de aula no desenvolvimento de seus conteúdos fazendo de suas vidas verdadeiros exemplos.

A questão seguinte (9) perguntou ainda:

9. Qual você considera que seja a sua maior contribuição para os alunos?

- ☐ Estímulo a aquisição de cultura geral
- ☐ Estímulo a formação teórica
- ☐ Estímulo ao aperfeiçoamento técnico-profissional
- ☐ Estímulo a busca de melhores perspectivas profissionais

Destas questões, procuramos observar com maior rigor o cruzamento das respostas dadas pelos docentes com as respostas dos alunos atuais e dos egressos, pois percebemos alguma inconsistência. Por exemplo, quando foi perguntado ao docente **Qual você considera que seja sua maior contribuição para os alunos?** A resposta foi que é o *o estímulo ao*

aperfeiçoamento técnico-profissional com 61,54% das respostas. Entretanto, os alunos atuais e os egressos consideraram o *Estímulo à formação teórica.*

3.5.3 Desempenho Pedagógico da IES na visão dos c*olaboradores.*

Para responder pela Instituição, foram ouvidos um coordenador, o diretor acadêmico e 19 colaboradores administrativos.

A literatura da Administração diz que o gestor de uma organização sabe apenas de 2% dos fatos que acontecem dentro dela. Na IES estudada quando o gestor pedagógico quer obter informalmente alguma informação sobre alunos e, até mesmo, sobre os professores ele se dirige para conversar com o pessoal da Secretaria, Biblioteca e Cantina. Estes são os pontos, onde os alunos param para conversar entre eles, ou mesmo com algum dos colaboradores, como forma de "desabafo". Às vezes, são informações importantes que não aparecem nas avaliações formais.

Desta forma, para adquirir o máximo possível de informações julgamos importante para a pesquisa ouvir todos os colaboradores sem exceção.

A concepção que estes têm de seu papel na Instituição é muito coerente e unânime nos aspectos descritos no Capítulo IV demonstrado na Figura 2: Concepção de interferência na gestão da IES, p.155.

A figura do grande "A" em que os colaboradores são vistos, como uma das pernas de sustentação para o sucesso no desenvolvimento das Dimensões Pedagógicas e da Gestão.

Esta visão permite aos colaboradores ajudar efetivamente na formação das atitudes dos alunos. Uma funcionária da Secretaria relatou na entrevista que,

certa vez, uma aluna foi mal-educada com ela na solicitação de algum documento dizendo: *"eu lhe pago para me atender"*. A colaboradora respondeu calmamente: *" olha (fulana) se eu fosse depender do seu pagamento, eu estaria há três meses sem receber salário.*

A aluna saiu calada e aborrecida. Na hora do intervalo, a aluna procurou a funcionária e pediu desculpas pelo fato. Esta, por sua vez, aproveitou a oportunidade para dizer-lhe: *"você está se preparando para ser uma administradora e se você agir assim com seus clientes, sejam eles internos ou externos, por certo, sofrerá alguma conseqüência desagradável como profissional, etc., etc."*

O fato é que hoje esta aluna é muito mais cordial e amiga de todos os colaboradores que no início de seu ingresso na Instituição. Fatos semelhantes são comuns no dia-a-dia da Instituição. A concepção é que o espaço da escola é um lugar para ***"Aprender e Ensinar"*** para alunos, professores e colaboradores.

Os colaboradores (87,13%) entendem que as ações abaixo descritas, minimizam problemas comuns sofridos por outras IES:

1) Forma do Processo Seletivo. É consensual que a entrevista seja um mecanismo eficiente no sentido de contribuir para os baixos índices de evasão e transferência. Segundo esses sujeitos, o aluno é mais consciente na decisão pelo curso. Para verificar a validade desta informação, foram analisados os prontuários e os relatórios dos alunos desde 1995, ano de funcionamento da primeira turma, até 2005, na Secretaria Geral da Instituição e ficou constatado que em dez anos de funcionamento a Secretaria da Instituição expediu apenas seis transferências e a taxa de evasão foi da ordem de 3,5% e o trancamento de matrícula, é de 12%. A secretaria detectou nos formulários de evasão ou trancamentos que suas

razões advêm, via de regra, por questões financeiras ou transferência de emprego/cidade.

2) Os colaboradores consideraram que o compromisso do professor com o aluno no aspecto pedagógico e pessoal é um diferencial entre as IES do mercado de tamanho idêntico.

3) Estes sujeitos acreditam que o esforço entre os professores em utilizar a interdisciplinaridade faz com que os alunos percebam o sentido do que é ensinado nas disciplinas e isso também diferencia a Instituição.

4) A prioridade da Instituição nos aspectos da qualidade pedagógica, a transparência, seriedade e verdade são aspectos considerados pelos colaboradores, como uma questão envolvente e motivadora no cumprimento de seus objetivos, tanto que o investimento na divulgação de seus serviços é mínimo de forma que 68% dos que vêm à Instituição o fazem-no por meio de indicação de amigos.

Em síntese, os colaboradores relataram que fazer parte de um projeto em que se sintam como parte integrante dessa construção, é estimulante, motivador, oje Td[ofortogos.

“Normalmente, quem trabalha na cobrança é odiado. Mas este ano fui escolhida como colaboradora homenageada. Acho que isso é um sinal que não estou tão mal assim e me deixa muito feliz. É claro que tem exceção, mas a maioria entende quando cobro, que estou contribuindo na formação da atitude de responsabilidade para que eles se lembrem que cumprimento de prazos é uma atividade de responsabilidade e, na empresa, quando eles perdem um prazo, também, podem perder o próprio emprego”.

4 ANÁLISE DA GESTÃO

A finalidade da análise sobre a gestão foi entender pela percepção dos sujeitos (alunos atuais, egressos, docentes e colaboradores), qual era o estilo de gestão e o nível de interferência no desenvolvimento de seus trabalhos, de forma que pudessem interferir em questões referentes à condução da aprendizagem dos alunos (alunos atuais e egressos).

Para a gestão, identificar as percepções dos sujeitos pode resultar em mudanças no curso de suas ações, pois a aprendizagem não é somente a absorção de informações nem tão pouco geração de novas idéias. Ela faz da visão pessoal, a visão compartilhada, ampliando a força do pensamento sistêmico.

Assim, seguindo os princípios de Argyris, a gestão da Instituição reflete de forma crítica seu próprio comportamento e retira dessa reflexão modos de

resolução de problemas, identificando-os e solucionando-os, sem seguir receita única. Os problemas são vistos como situações que favorecem o crescimento da aprendizagem organizacional, despertando novas habilidades entre os sujeitos, de forma a expandir a capacidade da aprendizagem organizacional.

No sentido de perceber a visão dos sujeitos pesquisados, optamos por fazer as mesmas perguntas para todos os sujeitos estudados e deixamos a orientação das entrevistas seguir com ma

À luz dessa avaliação e para facilitar a análise, juntamos as respostas dos sujeitos em uma mesma tabela, (**TABELA 10: AVALIAÇÃO DOS SUJEITOS AO MODELO DE GESTÃO DA IES)** com o objetivo de possibilitar ao leitor a visão conjunta dos sujeitos pesquisados sobre a gestão da IES.

TABELA 13: Avaliação dos sujeitos ao modelo de gestão da IES

Sujeitos / Avaliação (em %)		Discentes (em %)	Egressos (em %)	Docentes (em %)	Colaboradores (em %)
ESTILO DE GESTÃO	Autoritária	4,41	5,88	-	21,05
	Participativa	**59,32**	**64,71**	**53,85**	**42,11**
	Compartilhada	**17,97**	**17,65**	**38,46**	**31,58**
	Indiferente	8,17	8,82	3,85	5,26
	Em branco	10,17	2,94	3,85	-
	TOTAL	**100**	**100**	**100**	**100**
ACESSO AO GESTOR	**Muito Fácil**	**21,02**	**35,29**	**65,38**	**42,11**
	Fácil	**59,67**	**52,95**	**34,62**	**57,89**
	Não tão fácil	12,20	5,88	-	-
	Difícil	2,03	-	-	-
	Em branco	5,09	5,88	-	-
	TOTAL	**100**	**100**	**100**	**100**
INTERFERÊNCIA DA GESTÃO NA APRENDIZAGEM/ TRABALHO	**Interfere Muito**	**30,85**	**26,47**	**15,38**	**31,58**
	Mais ou menos	**34,92**	**32,35**	**11,54**	**10,53**
	Um pouco	13,90	14,71	3,85	15,79
	Não Interfere	14,58	23,53	**69,23**	**42,11**
	Em branco	5,76	2,94	-	-
	TOTAL	**100**	**100**	**100**	**100**
CRITÉRIOS DE PRIORIDADES	Pedagógicos	15,93	17,65	30,77	5,26
	Administrativos	23,39	8,82	3,85	-
	Financeiro	5,08	2,94	-	-
	Pedagógico e Administrativo	**28,47**	**64,71**	**65,38**	**47,37**
	Administrativo e Financeiro	11,53	2,94	-	10,53
	Outro (não entendeu a questão)	1,36	-	-	36,84
	Em branco	14,24	2,94	-	-
	TOTAL	**100**	**100**	**100**	**100**

É preciso ressaltar que a parte referente à interferência do modelo de gestão na aprendizagem do aluno traduz respostas inversas que a do desenvolvimento do trabalho dos docentes e dos colaboradores.

Para os alunos (atuais e egressos), os maiores percentuais de respostas foram nos itens “INTERFERE MUITO” e “INTERFERE MAIS OU MENOS”. Esta interferência significa que a gestão é preocupada ou dá prioridades aos aspectos intrínsecos do aprendizado, referenciado na visão dessa população pela qualidade dos docentes, acervo bibliográfico, tecnologias modernas adequadas e acessíveis, salas de aula confortáveis, limpeza e higiene exemplares.

Portanto, a opção dos alunos por estes dois itens significou que eles sentiam a presença da Gestão nas questões pedagógicas. Já para os docentes, o maior percentual esteve na opção “NÃO INTERFERE”, 69,23%. Como no questionário não era possível perceber o significado dessa questão, na entrevista ficou claro que significava que os docentes têm liberdade no desenvolvimento de suas ações pedagógicas. A partir do momento em que a Instituição exlicita sua missão, visão, objetivos e valores fica mais fácil a identificação do estilo[5] de gestão e isto dá ao docente a direção por onde ele pode trafegar. Segundo esses docentes “*Para a gestão o que importa são os resultados; há uma parceria entre nós*”.

Por fim, entre os colaboradores houve uma divisão na avaliação de suas visões sobre a interferência da gestão: para alguns, a gestão “NÃO INTERFERE” ou “INTERFERE POUCO” (42,11% + 15,79%) e para outros (31,58% + 10,53%) “INTERFERE MUITO” ou “INTERFERE MAIS OU MENOS”.

Tais dados nos levam a supor que a maioria dos colaboradores já se encontra afinadas com a metodologia alternativa da gestão implantada na IES, mas, ainda há necessidade de se trabalhar com uma parcela significativa dos colaboradores no sentido de se apropriarem dela.

---

5 - Academicamente, existem duas orientações fundamentais na escolha do estilo de gestão. Uma está voltada para a realização de tarefas e a outra é orientada mais aos relacionamentos. No caso em tela, a gestão é orientada aos relacionamentos internos e externos.

Embora a maioria (57,90%) dos colaboradores tenha afirmado que a gestão não interfere, ou interfere pouco, em seu trabalho, houve um colaborador que relatou em entrevista que a forma de gestão da IES era desmotivadora e que ele preferia ser cobrado por suas tarefas e receber fiscalização.

Embora esta manifestação tenha sido insignificante quantitativamente (5,26), a Instituição entendeu que ela refletiu o estilo pessoal do colaborador por tratar-se de pessoa com características de maior dificuldade para romper paradigmas. É o colaborador com maior idade no grupo e entende que *"sua experiência de vida é considerada maior e mais importante que as teorias modernas da Administração"*.

No entanto, esta resistência no decorrer desses onze anos de trabalho vem melhorando lentamente, pelo menos, hoje o colaborador já admite que seja discutido seu resultado da Avaliação Institucional com todo o grupo, como também a utilização da técnica do *feed-back*.

A gestão entende as resistências a mudanças, como sentimentos normais e naturais do medo do desconhecido. Aos poucos, os colaboradores vão percebendo que a empresa é o *locus* de criação, inovação, não apenas do comando da gestão, mas, de todos que fazem parte dele e que vêem como seus os objetivos da empresa.

No processo de construção das atividades em uma organização, a baixa interferência da gestão é, inclusive, uma das características consideradas importantes na teoria das Organizações da Aprendizagem.

Outro ponto bastante interessante desvendado pelo questionário foi a declaração de que o acesso aos gestores é considerado como *"muito fácil e fácil"* (discentes 59,67%; egressos 52,95%; docentes 34,62% e colaboradores 57,89%),

o que do ponto de vista da implementação da metodologia proposta, é um fator minimizador de eventuais equívocos que surgem, já que as dúvidas e/ou mau entendimento e/ou discordância podem ser conversados rapidamente.

A Tabela 10, p. 235 dá indicativos de que o modelo de gestão adotado pela organização pode se refletir em resultados positivos no ambiente de trabalho e os atores dessa organização têm maior grau de consciência de sua importância no desenvolvimento das atividades. Os alunos entendem que cada um dos docentes e colaboradores é um elo importante da corrente forte que sustenta os objetivos da organização.

Embora as respostas dadas pelos sujeitos no questionário tenha sido importantes para permitir uma quantificação, sentimos que a maior contribuição sobre a gestão veio pela análise das entrevistas e pelo período de observação sistemática da Instituição.

Nas entrevistas, ficou patente que os colaboradores sentem-se bem na Instituição, acreditam no modelo de gestão, são responsáveis em suas tarefas, mas reconhecem que não é “fácil tanta inovação”. Um deles relata que, no início das primeiras reuniões para entendermos o que era a organização da aprendizagem, *“achava que a gestão não sabia direito o que fazer e, por isso, queria tanto ouvir o que pensavam os colaboradores”.*

Na seção a seguir, abordaremos, de maneira mais informal, os resultados da observação sistemática feita durante um ano, com o afastamento do cargo de gestor geral e de professor da pesquisadora, para que o trabalho tivesse maior isenção. As abordagens pautaram-se nos instrumentos que se encontram nos anexos deste trabalho (questionários, roteiro de entrevista e de observação).

5 ANÁLISE DAS OBSERVAÇÕES SISTEMÁTICAS

A licença de um ano de suas funções possibilitou à pesquisadora flexibilidade de horários que facilitaram idas e vindas à Instituição, de forma alternada e aleatória, no sentido de perceber a descontração ou tensão em seu ambiente dos diferentes sujeitos da pesquisa.

Inicialmente, com a solicitação dos documentos internos (Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Político-Pedagógico do Curso de Administração, Regimento Interno, Manual de Procedimentos, Portarias e Resoluções internas) percebemos a gestão alinhada e atualizada com as leis advindas do Ministério da Educação.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Político-Pedagógico (PPP), de acordo com as exigências do MEC, apresentam a seguinte configuração:

PDI:

I) Perfil Institucional – aborda a fundamentação legal do PDI, história da Instituição, Inserção regional, sua missão, visão, objetivos, metas, princípios metodológicos, plano de responsabilidade social, políticas de ensino e política de extensão e pesquisa.

II) Gestão Institucional – mostra a forma de gestão acadêmico-administrativa, a estrutura institucional, relacionamento entre mantenedora e mantida, programa de apoio pedagógico e financeiro.

III) Organização Didático-Pedagógica – identifica a Administração Acadêmica, Coordenação do Curso, Registro e Controle Acadêmico, Atenção aos Discentes, Programas de Estímulos a Cursos de Graduação, Cursos Pretendidos

Pós-Graduação, Acompanhamento de Egressos, Perfil do Ingressante, Perfil do Egresso, Políticas de Educação Inclusiva e Sistema de Avaliação.

IV) Organização e Gestão de Pessoal – inclui condições de Trabalho, Dedicação ao Curso, Relação Alunos/Docente, Plano de Carreira Docente, Plano de Capacitação, Cronograma do Plano de Expansão do Corpo Docente, Corpo Técnico/administrativo e Política do Pessoal Técnico/administrativo.

V) Descrição da Estrutura Física (instalações).

VII) Aspectos financeiros e orçamentários e, por último,

VIII) Avaliação e acompanhamento do Desenvolvimento Institucional.

O PDI foi elaborado pela Instituição em 2002, cobre os períodos entre 2003 a 2007, aponta como missão Institucional: "***Formar administradores/cidadãos, competentes e responsáveis moral e eticamente, com capacidade de atuar no mundo de forma criativa e transformadora".***

Observamos que alguns itens do PDI não estão ainda em funcionamento como, por exemplo, o Plano de Carreira dos Docentes e Colaboradores e o plano de Capacitação.

O diretor pedagógico e o coordenador do curso disseram que é *"preciso maior discussão com os interessados para que não inviabilize a Instituição e que também não seja um fator desmotivador para o trabalho". "O plano que queremos para todos, é muito diferente do que conhecemos, por isso, é preciso cuidado".*

Nos documentos do planejamento da Instituição é sua intenção implantar um plano em que todos os colaboradores tenham participação nos resultados em função das economias conseguidas por setor. Ou seja, cada setor será um centro de custos e o resultado da economia feitas por período será revertido proporcionalmente aos colaboradores do setor.

A idéia parece ser acatada por todos, mas ainda não se chegou ao consenso das especificações dos custos por setor. Um exemplo disso são os aluguéis dos imóveis onde funciona a Instituição, os impostos e outros. Tudo isso aliado ao justo orçamento entre Receita e Despesas faz com que os colaboradores não tenham pressa nessa decisão.

A coerência da missão foi percebida por meio das persistentes ações em transformar em um espaço de desenvolvimento do saber, aliado às diretrizes pedagógicas que possibilitem estimular no aluno, atitudes de responsabilidade social, consciência ética, amizade, respeito, criatividade e cultivar a alegria, como estado de arte de ser. Para isso, entende que alguns aspectos que lembrem as tradicionais escolas, deveriam ser desmistificados. Destes, dois seriam de suma importância, como coadjuvante para concretizar a missão:

Primeiro, que o espaço físico tivesse semelhança com uma residência no sentido de que o aluno pudesse sentir-se que estava em sua segunda casa, tornando-se estimulado para estar lá, sentir-se bem e com vontade de aprender.

Segundo, são as pessoas que dão sustentação a esse processo: os colaboradores, os docentes, a coordenação/direção e a mantenedora. Cada um, segundo o desenvolvimento de seus papéis, tem como característica pessoal a simplicidade, a acessibilidade, a transparência, a verdade e a sinceridade. Nada se diz se não pode ser feito. *"Não temos vergonha de errar nem dizer que não sabemos,"* embora não deixemos nada sem resposta. Diz o diretor pedagógico.

Nas observações, podemos perceber alguns pontos que constam do PDI, existem meramente para cumprir as determinações do MEC como, por exemplo, o Estatuto do Setor de Voluntariado, Plano de Responsabilidade Social, e o Perfil do Egresso.

As questões que envolvem o voluntariado são muito mais um atendimento informal que estrutural, como se apresenta no PDI. A Instituição participa de algumas ações sociais pontuais, quando é procurada sobretudo por duas entidades que estão localizadas próximas a ela.

A respeito do perfil do egresso, a Instituição terá como resultado desta pesquisa o primeiro contato e estudo sobre a situação dos egressos. Com base nisto, parece que a IES tomou consciência da necessidade de manutenção da aproximação com essa categoria de alunos.

No que tange ao Plano de Carreira Docente, ficou claro no relato dos dirigentes que sua intenção seria implantar um plano no qual o professor tivesse participação nos resultados, mas como não houvesse amadurecimento e consenso suficientes para isso, a mantenedora optou por seguir o plano comum adotado pela maioria das IES: Professor-horista.

Na análise do Projeto Político-Pedagógico, observamos maior coerência entre o documento e as ações pedagógicas. A Comissão Própria de Avaliação (CPA), também, entrevistada, declarou ter total autonomia em seu trabalho e muita colaboração por parte dos alunos. Assim, a partir do momento que foi instituída, passou a responsabilizar-se pelo resultado da Avaliação Institucional Anual dando *feedback* aos alunos, professores e direção, em geral.

Desse modo, o resultado da análise documental não traz surpresas pois existe perfeita harmonia entre as normas vigentes do Ensino Superior e a missão institucional que, obstinadamente, tenta formar consciência, entendendo que a escola não é mais um espaço onde se difunde a ideologia da sociedade de classes, baseada na relação de poder do dominante e dominado.

Na sociedade do conhecimento, não há espaço para essa prática, mas sim de práticas democráticas de partilha de responsabilidades e autonomias nos aspectos pessoais e profissionais.

A tentativa de implantar a cultura da organização da aprendizagem encontra-se embasada nas concepções teóricas do Capítulo III, ao entender que as atitudes de resistência encontradas ainda no ambiente de trabalho são resultados da cultura taylorista tão difundida no aprendizado de qualquer cidadão trabalhador que tenha mais de 20 anos de experiência profissional.

No entanto, o desejo de desempenhar atividades diferenciadas e criativas e vencer desafios entre os que participam da Instituição, é um fator que une e motiva a todos sem distinção. Um exemplo disso são as atividades criadas e desenvolvidas por docentes e colaboradores, sem interferência da gestão geral em que todos se sentem mobilizados e empenhados, voluntariamente, no desenvolvimento de tantas atividades complementares e coadjuvantes à expansão das habilidades e atitudes dos discentes.

Ações como essas estão sustentadas na teoria da organização da aprendizagem quando Argyris afirma que "*a aprendizagem organizacional não é meramente aprendizagem individual, porém, as organizações aprendem somente com a experiência e a ação dos indivíduos".*

Pelos resultados acima, os inquiridos parecem enxergar o estilo de gestão da Instituição, como uma estrutura que busca a eficiência das pessoas como forma de atingir os resultados desejados e isto muda o relacionamento das pessoas com a empresa, criando uma identidade comum.

A falta de integralidade do horário dos professores é apontada pelos colaboradores, diretor e coordenado,r como um fator que dificulta a maior

participação destes no aprendizado organizacional. Mesmo assim, as dificuldades são superadas em função do entendimento dos objetivos, visão e missão da Instituição que gera compromisso no desempenho da função de professor. Em qualquer dificuldade, quando chamados, os professores demonstram apoio e solidariedade.

Finalmente, houve uma observação entre os pesquisados que a comunicação é um ponto fraco da instituição; inclusive, na observação foi solicitado que o resultado desta pesquisa fosse, posteriormente, motivo de uma reunião no sentido de conhecer melhor o pensamento geral dos colaboradores e as possíveis intervenções que possam auxiliar na continuidade da implantação das teorias da Organização da Aprendizagem que, segundo os pesquisados não há retorno: *"esse é o caminho para as organizações do futuro e em especial IES".*

Do questionário aplicado ao Coordenador pedagógico, observamos com relação às questões do desenvolvimento do aprendizado dos alunos o seguinte depoimento, resultado da questão 6:

Questão 6: Qual a sua contribuição como coordenador no processo ensino - aprendizagem? Há/houve espaço institucional para a busca da (trans)formação de atitudes junto ao alunado?

A visão do coordenador pedagógico, sua contribuição no processo de ensino-aprendizagem e, conseqüente, na transformação de atitudes junto ao alunado verifica-se em função da *"proximidade, a atenção dada individualmente a cada aluno, professor, colaborador, independente do assunto, horário ou local. Procuro valorizar ao máximo estes contatos deixando bem claro que, para mim, aquele encontro é o que havia de mais importante naquele momento. De qualquer forma, ainda acredito que se, em alguma oportunidade obtive sucesso nas intervenções, era porque apostava e muito nessas ações".*

Na entrevista, o coordenador pedagógico aponta inúmeras intervenções feitas por eles, que em sua visão, colaboram na formação das atitudes dos alunos nas seguintes ações:

- *plena divulgação, discussão e ação das diretrizes pedagógicas da instituição junto aos alunos, professores e comunidade; que começam inclusive no processo seletivo, tanto de alunos como de professores;*
- *valorização e cultivo da cultura interna da instituição que tem muito das suas raízes no que entendemos sobre processo de ensino-aprendizagem, como por exemplo, fazer o que se diz que deve ser feito;*
- *despertar um clima de satisfação e de bem estar na Instituição; de alegria com responsabilidade; de possibilidade real de construir um ambiente mais digno, mais humano, mais justo. Ambiente este difíc*

reuniões bimestrais, como a depender do caso, em encontros ou pequenas reuniões marcadas durante o período letivo.

- *incentivar, desenvolver e participar das ações que atendiam as diretrizes pedagógicas como as semanas especiais, os ciclos de Reflexões Multidisciplinares, as atividades culturais;*

- *Desenvolvimento de um plano anual sobre os objetivos principais da coordenação. Este plano foi desenvolvido em todos os anos que estive na coordenação, sendo discutido com a direção seu conteúdo e forma verdadeira de aplicá-lo como, por exemplo, as ferramentas que necessitaríamos desenvolver para cada ponto do plano anual, investimentos, agentes envolvidos em cada ação, recursos financeiros aplicáveis e disponíveis".*

A seu modo, as posturas assumidas e elencadas pelo coordenador estão em grande sintonia com a Teoria em Uso de Argyris. De fato, sob essa ótica, cada membro da organização procura contribuir com os objetivos Institucionais da IES. Este parece ser o fator que mais tem contribuído para que esta IES venha se firmando, a cada ano que passa, como uma Instituição bem vista e querida pelos professores, alunos e colaboradores, apesar da instabilidade do mercado educacional.

CAPÍTULO VI

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CAPÍTULO VI

CONSIDERAÇÕES FINAIS

INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa foi estudar um modelo alternativo de gestão, baseado em uma concepção que ressaltasse as qualidades das pessoas, integrando-as ao modelo de gestão imbuído da visão sistêmica, com objetivo de melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos alunos do curso de Administração.

A investigação propôs-se a responder à seguinte questão: *Qual a interferência do modelo de gestão sobre o Projeto Pedagógico de uma Instituição de Ensino Superior e qual o reflexo dessa interferência nas atitudes de formação do aluno e em sua atividade profissional?*

Na busca de responder à questão de pesquisa proposta, o roteiro investigativo iniciou por revisitar a história das políticas públicas brasileiras, que interferiram na forma de gestão do Ensino Superior do período compreendido entre 1956 e 2002 (iniciando com o governo de Kubitschek e fechando no término do segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso). Esse período nos mostrou que as gestões das IES tiveram seus fundamentos baseados na teoria da Administração Científica taylorista e na teoria burocratica de Weber.

A realidade, vivenciada no decorrer desse periodo de 46 anos, em que o Brasil teve 12 presidentes distintos, provocou nas IES a convivência com a seguinte realidade: de um lado, a subordinação de Leis emanadas pelo Ministério de Educação e, de outro, as pressões do mercado global exigindo eficiência, eficácia, competência, dinamismo no acompanhamento da modernidade, não só de suas próprias gestões, mas também na formação de seus alunos.

Esta realidade provocou um descompasso entre o perfil dos profissionais que, efetivamente, as IES preparam e os que as Organizações dos diversos setores da economia demandam. Dessa antagonia, aparecem alguns ensaios de harmonização de gestão, ocorrendo apenas por meio da dimensão pedagógica, que sozinha não é suficiente para sua sustentação, integrando a dimensão da gestão a dimensão pedagógica.

Um segundo passo percorrido por nosso roteiro investigativo foi identificar os diversos modelos de gestão e sua influência na forma de gerenciamento das Instituições de Ensino Superior (IES).

Para tanto, fizemos um breve percurso histórico dos modelos de ações administrativas realizadas desde as civilizações antigas até as que culminaram na construção dos conceitos da Administração científica. Dentro dela, apresentamos três Perspectivas administrativas da contemporaneidade (Estruturalista, Humanista e Integrativa), culminando com o modelo de Organização da Aprendizagem, defendido por Chris Argyris e Peter Senge, que nos forneceram elementos para uma reflexão particular sobre uma Abordagem Metodológica Gerencial no âmbito das IES.

Nosso objetivo foi descobrir modelos alternativos de gestão adaptáveis às Organizações Educacionais, de forma a atender os objetivos das Instituições privadas do Ensino Superior, oferecendo resultados financeiros positivos a seus acionistas e cumprindo a função primordial da Organização Educacional, que é o de educar, (trans)formar, provocar reflexão, libertar a sociedade do julgo da ignorância.

Com inspiração nas três perspectivas e, sobretudo, no modelo de Aprendizagem Organizacional, sob a ótica de Chris Argyris e Peter Senge, propusemos uma nova abordagem, denominada **"Abordagem Metodológica Gerencial para IES"**, cujo objetivo foi oferecer suporte teórico para experimentos de gestão que possam contribuir, acima de tudo, com a qualidade da dimensão pedagógica no Ensino Superior, sem perder o foco da gestão, como negócio.

Dessa forma, procuramos analisar a possibilidade de uma abordagem metodológica gerencial, baseada no desenvolvimento da cultura das pessoas e na mudança de seus modelos mentais de forma a convergir para a satisfação do grupo e realização dos objetivos da organização.

Neste roteiro investigativo nosso passo foi traçado na escolha e estudo de um caso particular de IES que, na época em que se deu a pesquisa de campo, tinha dez anos de existência. Segundo nossas informações iniciais, a IES, a princípio, experimentava essa harmonização, por meio do modelo da *gestão da aprendizagem,* habituada a experienciar as complexidades dos processos de gestão administrativa que tendem a perpassar e sobrepor-se à gestão acadêmica.

Para responder à questão de pesquisa, foram aplicados e analisados vários instrumentos de pesquisa, a saber: questionários e entrevistas feitas com os sujeitos da IES (alunos atuais, egressos, docentes, colaboradores, diretor pedagógico e coordenador do curso), observação *in loco*, além da análise dos documentos que norteiam os princípios da IES como, o PDI, PPP, o Regimento, os manuais de Rotinas e Procedimentos e os diversos prontuários disponíveis nos arquivos da Instituição. Todos esses recursos tiveram por objetivo avaliar as intervenções da gestão pedagógica e administrativa, como formas auxiliares no processo de ensino-aprendizagem.

A síntese das principais informações obtidas na análise dos dados da IES estudada, pautada nos instrumentos acima relacionados, encontra-se elencados na próxima seção.

1 SÍNTESE DA ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados da pesquisa evidenciou os seguintes fatores como sendo significativos no processo de ensino-aprendizagem:

a) Mudança do perfil do alunado. Hoje, sua predominância é de uma população mais jovem e recem-saida do ensino médio.

b) Houve evolução no nível de emprego e mudança de cargo, dos egressos.

c) Coerência na escolha do curso e na ocupação do cargo depois de formados.

d) O conteúdo teórico do curso ajudou seus discentes na profissão de Administrador.

e) O estilo de avaliação do conhecimento de forma colaborativa somativa evita o uso da *cola ou pesca*[1] e colabora com o desenvolvimento da consciência do aluno que a nota é conseqüência de seu aprendizado, evitando sua retenção nas disciplinas ou no semestre.

f) O tamanho das turmas, no máximo 50 alunos, ajuda no entrosamento professor-aluno.

g) A transparência da gestão faz com que o próprio aluno desperte a cultura de também zelar pela Instituição de forma a tratá-la, como sua segunda casa.

h) O conceito da Instituição, já começado a ser reconhecido pelas empresas, é outro fator de orgulho para os discentes.

i) A prioridade da Instituição em manter professores qualificados e competentes dá ao aluno maior confiabilidade em seu aprendizado.

j) O Compromisso dos professores para com as questões da aprendizagem ajuda na permanência do aluno na Instituição. O baixo índice de transferências expedidas confirma este fato.

k) O valor da mensalidade versus qualidade é também apontado pelos alunos como um diferencial em sua escolha pela Instituição.

Finalmente, esta pesquisa permitiu também o levantamento dos pontos fracos que a Instituição necessitará voltar sua atenção no sentido de consolidar cada vez mais seu estilo de gestão. Esses pontos foram assim considerados pelos sujeitos:

---

1 - Tipo de consulta proibida pelo professor, mas, que o aluno sempre dribla sua atenção e acabam por fazer, nas avaliações, cópias de conceitos ou do próprio professor ou do livro.

a) A natureza e forma de aquisição do conhecimento que está intrinsicamente ligada ao ensino. O ensino é uma atividade complexa que depende de um conjunto de experiências pessoais interdependentes que lhe permite ser considerado como professor experiente, ou professor de sucesso.

b) Inter-relacionar com maior intensidade a teoria à prática.

c) Marketing institucional no sentido de tornar o nome da IES mais conhecido.

d) Espaço físico pequeno para o desenvolvimento de atividades de lazer.

e) Maior persistência na continuidade do desenvolvimento do pensamento sistêmico entre seus colaboradores e, especialmente, os docentes.

f) O “anima” da Instituição está fortemente ligado à figura de sua idealizadora.

g) Necessidade de trabalho voltado à psicologia social e organizacional no sentido de trabalhar melhor as vaidades individuais.

Após termos apresentado, sucintamente, os principais pontos encontrados na análise dos dados obtidos e, de posse deles, termos feito uma profunda reflexão sobre o que representam, sentimo-nos em condições de, agora, retomar nossa questão de pesquisa com a intenção de respondê-la com propriedade.

Entretanto, não temos a presunção de encerrar esta discussão ora proposta neste estudo, a partir da resposta que oferecemos a este estudo. Pelo contrário, sabemos que proporcionamos apenas uma, dentre outras possíveis respostas, mas, certamente, ela contribuirá para o debate sobre a busca de modelos alternativos de gestão de IES que auxiliem na formação de seus discentes, colaboradores e, por que não dizer, dos próprios docentes que, nela atuam.

2 RESPONDENDO À QUESTÃO DE PESQUISA

Ao final da trajetória percorrida por esta tese, voltamos a seu início, retomamos a questão que nos levou a desenvolver o presente trabalho, quae pretendemos agora discuti-la

> *Qual a interferência do modelo de gestão sobre o Projeto Pedagógico de uma Instituição de Ensino Superior e qual o reflexo dessa interferência nas atitudes de formação do aluno e em sua atividade profissional?*

O modelo de gestão mostrou exercer uma interferência direta sobre o projeto pedagógico da IES estudada e reflete direta e positivamente nas atitudes de seus discentes e egressos assim como nas atitudes de seus docentes e colaboradores. No caso do modelo de gestão observado na IES estudada, este se mostrou eficiente, constatando-se que quanto mais compartilhada for essa gestão mais satisfatórios serão seus resultados.

A análise dos dados coletados no estudo de caso permitiu concluamos que a **Abordagem Metodológica Gerencial** utilizada pela IES, embora tenha demonstrado ser factível e competente em sua aplicabilidade, não foi total e plenamente assumida por toda a sua comunidade a todo momento, o que implica numa necessidade constante, por parte dos gestores, de não se descuidar dela, deixando-a sempre clara e visível, por meio de ações, a todos aqueles que dela participam. Trata-se de uma abordagem metodológica que entende a IES como uma organização que aprende e aprender implica um processo constante e contínuo. Esse exercício, aliás, parece está no cerne da própria abordagem, descrita no capítulo 4 desta tese.

3 INDICAÇÕES PARA FUTURAS PESQUISAS DO TEMA

Finalmente, esta pesquisa permitiu também provocar em nós algumas reflexões no sentido de pensar em pesquisas posteriores que contribuiriam para aprofundamento do tema ora tratado.

Nesta pesquisa investigamos uma **Abordagem Metodológica Gerencial**, que foi proposta baseada sobretudo no modelo de Aprendizagem Organizacional sob a ótica de Chris Argyris e Peter Senge. Para tanto, estudamos seu funcionamento dentro de uma IES específica, adotando, assim, uma metodologia de estudo de caso.

A instituição pesquisada, contudo, apresenta características próprias quanto ao número de discentes, docentes e colaboradores, localiza-se em um determinado espaço, tem um determinado tempo de existência, enfim, é única, como de resto é toda e qualquer organização.

Seria bastante producente, do ponto de vista científico, se esse modelo fosse testado (e comparado) com mais de uma instituição. No caso, poder-se-ia investigar duas IES, que apresentassem perfis semelhantes do ponto de vista do curso oferecido, do número de alunos e de colaboradores. As informações obtidas poderiam ser analisadas e comparadas à luz da abordagem metodológica gerencial ora proposta.

Uma segunda proposição para futuros estudos poderia ser investigar duas, ou mais, instituições, todas oferecendo cursos de Administração, cujos modelos de gestão fossem distintos e analisar os resultados por elas obtidos, sob o ponto de vista de seus egressos. Nesse caso, o estudo poderia medir a interferência, maior ou menor, que distintos modelos de gestão têm sobre os

profissionais por elas formados. O estudo ainda poderia relacionar o grau de eficiência desses modelos de gestão com o sucesso de seus egreços no mercado de trabalho. E, poderia ainda, relacionar o produto das formações recebidas com as exigências do mercado.

Encerramos este estudo com a esperança de ter trazido importante reflexões para o debate de modelos alternativos viáveis de gestão. Concluímos salientando pela necessidade constante dos gestores de IES manterem-se em estado de alerta ao dinamismo do mercado, que exige em seu dia-a-dia uma incessante busca do desenvolvimento das habilidades pessoal, social e cognitivas da comunidade dos profissionais que nele atuam e que foram formados abrigados pelo guarda-chuva dessa gestão.

Nossa esperança maior é que as IES lembrem-se que a razão de suas existências é a aprendizagem. Nosso desejo é que as IES foquem suas ações na formação voltada para as práticas e reflitam sobre estas práticas, de modo a provocar mudanças e não copianças pois nesta prática certamente, toda a comunidade acadêmica e não acadêmica aprenderá e isto torna-se-á um ciclo virtuoso.

Neste contexto, gostaríamos de fechar a presente tese revisitando as idéias de NÓVOA (2007, p.18), quando este afirma que ***"Na educação não é possível separar a dimensão da profissionalidade da dimensão de pessoalidade e isso implica em um compromisso pessoal, de valores, do ponto de vista da profissão".***

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMANDO, G.; GUITTET, A. *A dinâmica da comunicação nos grupos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ARGYRIS, C. *Executive Leadership*. New York: Harper & Brothers, 1953. p139.

_____ *Personalidade e Organização:* o conflito entre o Sistema e o Indivíduo. Traduzido por Editora Renes Ltda. Rio de Janeiro, 1968. p.269.

_____. *Managment and Organizacional Development*. New york: McGraw-Hill, 1971, p.45-46.

ARGYRIS, C. SHÖON, D. *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA.:Addison-Wesley, 1978, p.331.

_____ *Teaching smart people how to learn*. Harvard Business Reviw, maio/junho de 1991. p.14.

_____ *Knowledge for action:* A Guide to overcoming barriers to organizacional change. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1993.

ASSOCIAÇÃO de Estudantes do Instituto Superior de Ciências da Saúde – Norte. Disponible em: http://aeiscsn.com/index.php. Acesso em 14 de abril de 2006.

BACHA, E. L.. *Plano Real:*uma avaliação preliminar*. Revista do BNDES*, Rio de Janeiro v. 2, n. 3, p. 3-26, jun. 1995.

BARROS, R. S M. de. *A ilustração brasileira e a idéia de universidade.* São Paulo: Convívio/Edusp,1986.

BRASIL, IBGE, *VI Recenseamento Geral do Brasil* – 1950 – Censo Demográfico. IBGE, V. I, p. 22,168 e 337. Rio de Janeiro, 1956. Censo Escolar. Brasília: Ministério da Educação e Cultura/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Publicado no *Diário Oficial da União,* Brasília, 27 de dezembro de 1961.

BRASIL. Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Publicada no *Diário Oficial da União*, Brasília, 3 de dezembro de 1968.

BRASIL. Decreto número 91.177, de 29 de março de 1985. Por uma nova Política para a Educação Superior Brasileira. Relatório da Comissão. Publicado no *Diário Oficial da União,* Brasília, 01 de abril de 1985 - seção I.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, SECRETARIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília, novembro de 1995. Disponível em: www.presidencia.gov.br/legislacao/. Acesso em 12 de março de 2006.

BRASIL. Medida Provisória nº 1.119. Dispõe sobre a fixação das mensalidades escolares e dá outras providências. Publicada no *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 de setembro de 1995.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Publicado no *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e par. 1, 52, parágrafo único, 54 e 88 da lei 9394, de 20/12/1996, e dá outras providências. Publicado no *Diário Oficial da União*. Brasília, 16 de abril de 1997, p. 7534.

BRASIL. Portaria n° 971, de 22 de agosto de 1997. Tornar público, até o dia 30 de outubro de cada ano, através de catálogo, as condições de oferta dos cursos, quando da divulgação dos critérios de seleção de novos alunos. Publicado no *Diário Oficial da União*. Brasília, 23 de agosto de 1997.

BRASIL. Lei n° 9.870, de 23 de novembro de 1999. Dispõe sobre o valor total das anuidades escolares e da outras providencias. Publicado no *Diário Oficial da União*, Brasília, 24 de novembro de 1999.

BRASIL. Decreto nº 3860, de 09 de julho de 2001 Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Publicado no *Diário Oficial da União*. Brasília, 10 de julho de 2001.

BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Educação n°4 de 13 de julho de 2005. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial da União em 14 de julho de 2005.

BRESSER-PEREIRA, L. C. *Reforma do Estado para a Cidadania*. São Paulo: Editora 34, Brasília ENAP, 1998, p. 156.

BURNS, E. Mc. *Western Civilizations their History and their Culture*. Norton& Company, Inc. 1980. pág. 542.

CHAUÍ, M. de S.. *Ideologia.* São Paulo: Brasiliense, 42 ed. 1997. p. 31.

CRAINER, S. *Grandes pensadores da administração.* São Paulo: Futura, 2000.

_____ *Os Revolucionários da Administração*. São Paulo: Negócio Editora, 1999. Pág.12.

CUNHA, L.. *A Universidade Crítica*. O ensino superior na república populista. 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989. Estatísticas do século XXI. Rio de Janeiro: IBGE, 2003, 1 CD-Rom.

DEARLOVE, D. C, S. *Gravy Training.* São Francisco: Jossey-Bass, 1999. P.37.

FAYOL, H. *Administração Industrial e Geral.* São Paulo: Atlas, 1981, p.26.

FAUTO, B. *História do Brasil*. 6 ed. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

FERREIRA, A. de H. *Novo Aurélio Século XX:* o dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999, p.1327.

FERREIRA, A. A. *Gestão empresarial:* de Taylor aos nossos dias: evolução e tendências da moderna administração de empresas. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GADOTTI, M. *Educação e Poder:* introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 1984, p. 57.

GAGE, N. L. *The scientific basis of the art of teaching.* Nova York: Teachers College Press, 1978, p.6

GARVIN, D. A . *"Building a learning organization"*. Harvard Business Review, 71 (4), p.78-91.

GEUS. A. *The Living Company*. Boston: Harvard Business School Press.1997. p.24

GOLEMAN, D. *La Inteligencia Emocional.* Buenos Aires: Ediciones B Argentina S.A., 2000.

GOVERNO Federal. Ministério da Educação e do Desporto. Planejamento político-estratégico. 1995-1999, 1995, p.2.

GREMAUD, A. P. *Formação econômica do Brasil.* São Paulo: Atlas, 1997, p.164.

HAMPSON. P. J. e MORRIS, P. E. *Understanding Cognition.* Cambridge, MA: Blackwell Publishers Inc.1996, p.243.

HESSELBEIN, F. et al. *A organização do futuro:* como preparar hoje as empresas de amanhã. São Paulo: Futura, 1997. 428 p.

HORNBERGER, N. H. *Ethnography*. In: CUMMING, A. (Ed.). Alternatives in tesol Research: descriptive, interpretive, and ideological orientations. *Tesol Quartely*, Alexandria, v. 28, no 4, p.673-703, winter, 1994.

LESBAUPIN, I. (org.). *O desmonte da nação:* balanço do Governo FHC. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 45 e 134.

LEWITT, B. e. MARCH J. G. *Organizational learning*. Annual Review of Sociology. 1988, p.14.

LODI, J. B. *História da Administração*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

NEVES, L M. W. *O empresariamento da educação:* novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002.

LUNDVALL, B. A. *The globalising learning economy:* implications for innovation policy. Texto do projeto Targeted Socio Economic Research, European Communities, Luxemburgo, 1998.

MAGRETTA. J. *What Management is. How is Works and why it´s everyone´s business.* Reino Unido: HarperCollins Business, 2002.

MASETTO. M. T.. *Competência Pedagógica do Profesor Universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MINTZBERG. H. *The manager's job:* folklore and fact. Harvard Business Reviw, julho-agosto de 1975. p.75

_____.*The strategy process:* concepts, contexts, cases. New Jersey: Prentice Hall, 2ª ed., 1991, p.47.

_____.*The rise and fall of strategic planning.* Hemel Hempstead: Prentice Hall, 1994.

MOTTA, P. R *Gestão Contemporânea:* a ciência e a arte de ser dirigente. Rio de Janeiro: Record, 14 ed. 2003.

NONAKA, I. *The Knowledg-Creating Company.* In: Harvard Business Review, Novembro-Dezembro, 1991, p.96.

NÓVOA. A. *Formação de Professor e Trabalho Pedagógico.* Lisboa: EDUCA, 2002.

_____. *Desafio do Trabalho do Profesor no mundo contemporâneo*. São Paulo: SINPRO-SP, 2007.

NÚMEROS-CHAVE da Educação na Europa 2005, 6 ed. Colecção Números-chave. Editor Departamento de publicações ofíciais da Comunidade Europeia (EUR-OP). Data de publicação Julho 2005. Línguas disponíveis Inglês e Francês (disponível em Alemão em Outubro de 2005). Disponível em http://www.eurydice.org/Doc_intermediaires/indicators/en/frameset_key_data.html

OBSERVATÓRIO da Ciência do Ensino Superior. Conselhos de Avaliação do Ensino Superior Politécnico. Relatório de Avaliação Externa. http//www.oces.mctes.pt. pp.42 a 44. Acesso em 2 de abril de 2006.

OCDE/CERI. *Knowledge Management in the Learning Society,* 2000, p.2.

ONU. *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI:* visão e ação. 9 de outubro de 1998. Disponível em: http://www.onu-brasil.org.br/, Acesso em 14 de setembro de 2006.

PATTON, M. *Qualitative evaluation and research methods.* Londres: Sage Publications. 1986, p.134.

PAULO, J. II *Encíclica Centesimus Annus.* (IV. A PROPRIETADE PRIVADA E O DESTINO UNIVERSAL DOS BENS). Cidade do Vaticano: Libreria Editrice Vaticana, maio de 1991. Disponível em: http://www.vatican.va/edocs/POR0067/_INDEX.HTM. Acesso em 30 de maio de 2006.

PEDLER, M. *The learning company:* A strategy for sustainable development. Londres: McGraw-Hill, 1992, p.79.

PERRENOUD, P. *A Escola e a Aprendizagem da Democracia.* Porto: ASA, 2002, p.97.

PETERS, T. J. & WATERMAN, R. H. *In Search of Excellence:* Lessosns from America`s Best-Run Companies*.* New Cork: Harper & Row. 1982.

POR UMA NOVA POLÍTICA PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA. Relatório da Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior – Decreto n 91177, de 29 de março de 1985.

PIRES, M. C. *Dependência de Importações e a Crise da Mundialização*: crescimento e flutuações na economia brasileira 1980 -2000. Fevereiro de 2002. 381 f. Tese (doutorado em História Econômica) Universidade de São Paulo, São Paulo.

PORTUGAL. Decreto-Lei n°74/2006. Publicado no *Diário da República* – I Série A, N° 60 —24 de Março de 2006, p. 2242.

GONZAGA M. G. *Os Efeitos da Redução da Jornada de Trabalho de 48 para 44 horas Semanais em 1988*. RBE Rio de Janeiro 57(2):369-400 ABR/JUN 2003, p.4.

GRAY-COBB, G. *Os Segredos por trás das Pirâmides*. Rio de Janeiro: Record, 1995. p.73.

RIDDERSTRÅLE, J. NORDSTRÖM, K. *Funky Business: o Capital Dança ao som do Talento.*Tradução Elisabete Maia. Porto - Portugal: Fubu Editores, S.A. 2006.

RUDIO F. V. *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. Petrópolis: Vozes, 2002.

SACRISTÁN, J. G. *O Currículo:* uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SENGE, M. P. *A Quinta Disciplina:* a arte e a prática da organização que aprende. Tradução por OP Traduções. 13 ed. São Paulo: Best Seller, 2002. p.440

SKIDMORE E. T. *Brasil:* de Getúlio a Castelo**.** 1930-1964. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, p.74.

SILVA, O. Reinaldo. *Teorias da Administração.* São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001, p.117.

SMITH, A. *In Inquiry Into the Nature and Causes of The Wealth of Nations*. Londres, Methuen and Co. Lida, 1950, 6a ed.

STAKE, R. E. *Pesquisa qualitativa/naturalista*: problemas epistemológicos**.** Educação e Seleção*,* 1983, V. 7, pp. 19-27.

STONER, J. A. F. *Administração.* Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1999, pág. 04.

SUSANA, A. (Org.). *A Educação Superior no Brasil*. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002.

SCHWARTZMAN, S. *Gustavo Capanema e a educação brasileira:* uma interpretação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 66, maio/agosto de 1995, p. 153.

VIEIRA, S. L. *O discurso da reforma universitária.* Fortaleza: UFC/PROED, 1982.

WATERMAN. R. H. e PETERS, T. J. *In Search of Excellence:Lessons from America´s Best-Run Companies*. New York: Harper & Row, 1982. pp.75-76.

WEBER, M. *Economia y Sociedad:* esbozo de sociología comprensiva. México: Fondo de Cultura Económica, 1997.

WIKIPÉDIA, Enciclopédia Livre. http://pt.wikipedia.org/wiki/Artes_liberais. Acesso em 14 de outubro de 2005.

YIN, R. K. *Estudo de Caso:* planejamento e métodos. 3 ed. Porto Alegre: Bokmal, 2005.

ANEXO

ANEXO

I PROCEDIMENTOS ADOTADOS NO ESTUDO

O estudo foi conduzido de modo a responder as questões de pesquisa proposta na Apresentação da tese. Para tanto, foram utilizados três instrumentos de coleta de dados: (a) aplicação de questionário, (b) entrevista e (c) análise do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). A seguir, é descrito cada um dos instrumentos.

1 Instrumento 1: questionário

O questionário tem formatos diferentes, segundo cada um dos grupos da pesquisa para o qual foi direcionado. Ele teve formatos distintos também aos dois subgrupos dos alunos, embora haja questões que permeiam os dois grupos. Desta forma, foram elaborados cinco questionários distintos, cuja forma de aplicação também variou, segundo a população.

Na seqüência, são apresentados cada um dos questionários, explicitando para qual grupo se destina, bem como a forma como foi planejada sua aplicação e, ainda, uma análise *a priori* das questões nele contidas.

1.1 Questionário 1 – voltado ao grupo dos alunos.

Há dois formatos de questionários distintos, segundo a população para a qual se destinam. O questionário 1A visou a obter dados dos alunos atuais enquanto o questionário 1B foi dirigido aos alunos egressos.

Questionário 1A: este instrumento foi aplicado, coletivamente, a grupos de aproximadamente 45 alunos. A pesquisadora visitou cada uma das salas de aula da IES e convidou todos os alunos a responderem um questionário sobre a IES e a respeito de suas relações com ela, no qual eles não teriam que se identificar. Os que aceitaram o convite, foram informados do local para onde deveriam se dirigir de modo a responder ao questionário. Foram informados ainda que poderiam escolher, dentre vários horários, aquele que mais lhes conviesse para a realização da tarefa, desde que agendado previamente.

Na sala, à espera dos alunos, estavam dois auxiliares de pesquisa, previamente treinados pela pesquisadora, cuja função era agendar os horários de

modo a formar grupos de 45 alunos, acomodá-los confortavelmente, distribuir o questionário e tirar dúvidas de compreensão do texto, caso fossem solicitados. Os auxiliares ainda reforçaram a necessidade das questões serem respondidas com autenticidade e seriedade, pois as mesmas teriam como finalidade a pesquisa e a melhoria da qualidade da IES. A última função dos auxiliares foi recolher e ensacar os formulários preenchidos para posterior entrega à pesquisadora. Foi previsto um período de três semanas para a coleta dos dados.

A seguir, foi apresentado o questionário 1 A, composto de 11 questões, sendo discutido baseado em cinco enfoques que pretendeu contemplar.

O ENFOQUE 1 diz respeito a dados sobre o perfil do aluno. Obviamente, não existe interesse em saber o nome do aluno, mas, sim, o sexo, idade, trabalho (tipo de ocupação), série que cursa, grau de independência, dados esses que permitiriam traçar o perfil dos alunos. Esperava-se encontrar alunos com idades basicamente acima de 22 anos, em sua quase totalidade trabalhando, a maioria casada e do sexo masculino, pois este costumava ser o perfil do alunado desta IES nos cinco primeiros anos de existência.

Dados de Identificação
Iniciais do nome (opcional) _____ Período do curso _____ Turno _____ Idade _____ Sexo M F Trabalha: sim não Onde? _____ Qual ocupação? _____ Mora sozinho com os pais com a própria família Outros Quem _____ Ocupação do pai _____ da mãe_____ do cônjuge _____

O ENFOQUE 2 do questionário abordou a relação do aluno com o curso escolhido. A intenção aqui era identificar o porquê da escolha do curso e o conhecimento que ele tem a respeito do curso. Nossa expectativa era que houvesse pouca clareza sobre o curso escolhido e que, portanto, a escolha tenha sido meramente contingencial, especialmente aos alunos dos três primeiros semestres.

1. Por que escolheu o curso? Interesse por administração de empresas e negócios Condições favoráveis do mercado de trabalho . Afinidade com as matérias exigidas para o vestibular . Sugestão da família professores outros . Possibilidade de ganhar dinheiro . Não sabe a razão . Por que foi reprovado na 1ª opção . Neste caso, qual foi a opção? _____. Está no curso enquanto tenta novo vestibular .
2. Como se sente em relação a essa escolha? Seguro Inseguro Com dúvidas Sem muitas informações Cursando para ver se vai gostar

3. Conhece as áreas de atuação do Administrador?
Sim

Não
3.1. Qual(is) você pretende escolher? _____

O ENFOQUE 3 tratou das questões educacionais, que buscavam identificar a avaliação do aluno com relação ao desenvolvimento dos conhecimentos e das habilidades adquiridos com base na formação recebida e ainda sua avaliação do corpo docente e da coordenação do curso. Esperava-se uma avaliação positiva, embora pouco precisa.

4. Você atribui que a faculdade tem ajudado no desenvolvimento de seu *Conhecimento*:

a) Geral –	ajuda muito	ajuda o suficiente	ajuda médio	ajuda pouco	não ajuda
b) Prático –	ajuda muito	ajuda o suficiente	ajuda médio	ajuda pouco	não ajuda
c) teórico –	ajuda muito	ajuda o suficiente	ajuda médio	ajuda pouco	não ajuda

5. Você considera que a faculdade tem ajudado no desenvolvimento de sua *Atitude*:

a) Pessoal –	ajuda muito	ajuda o suficiente	ajuda médio	ajuda pouco	não ajuda
b) Profissional –	ajuda muito	ajuda o suficiente	ajuda médio	ajuda pouco	não ajuda
c) Intelectual –	ajuda muito	ajuda o suficiente	ajuda médio	ajuda pouco	não ajuda

6. Qual sua avaliação sobre:

a) Professores –	excelente	suficiente	razoável	sofrível	péssimo
b) Coordenador –	excelente	suficiente	razoável	sofrível	péssimo

O ENFOQUE 4 voltou-se para a expectativa que o aluno tem com relação à sua vida profissional, após a conclusão do curso. O objetivo deste enfoque é obter informação sobre o projeto estratégico de carreira do aluno e observar *se* e *como* tal projeto avança ao longo do curso.

Observou-se que não havia muita expectativa quanto ao que seria respondido pelos alunos, mas, havia uma tendência em achar que as aspirações dos alunos não seriam altas, já que se tratava de uma população cuja grande maioria trabalha, estuda à noite, em uma IES pouco conhecida e com preços bastante acessíveis. Portanto, está longe de ser uma população com o perfil de classe média alta.

7. O que pretende fazer quando concluir o curso?
Fazer pós-graduação Ingressar na vida acadêmica Inserir-se no mercado imediatamente Trabalhar em empresa privada Trabalhar em multinacional Estudar no exterior Fazer concurso público Empreender Não sei Outras opções:_____

8. Quais são suas expectativas em relação à profissão?

_____

Por fim, *O ENFOQUE 5* do questionário 1A buscou investigar qual a avaliação que o aluno faz da gestão da IES. Inicialmente, solicitava-se que o aluno avaliasse os diversos setores da IES baseado em cinco classificações oferecidas (questão 9). Em seguida (questão 10) pedia-se para que ele, de forma resumida e livre, escreva sua visão sobre a IES – questão aberta. Por fim, a questão 11 enfocou explicitamente a visão do aluno sobre a forma de gestão da IES; pedia-se para que ele avaliasse oito ações da IES ligadas à sua gestão.

9. Avalie os setores abaixo:

a) Xerox –	excelente	suficiente	razoável	sofrível	péssimo
b) Secretaria –	excelente	suficiente	razoável	sofrível	péssimo
c) Biblioteca –	excelente	suficiente	razoável	sofrível	péssimo
d) Limpeza geral –	excelente	suficiente	razoável	sofrível	péssimo
e) Lab informática –	excelente	suficiente	razoável	sofrível	péssimo
f) Coordenação –	excelente	suficiente	razoável	sofrível	péssimo
g) Direção –	excelente	suficiente	razoável	sofrível	péssimo

10. Diga, numa frase, qual a visão que você tem da (nome da IES pesquisada)

_____

_____

11. Faça uma avaliação sobre a gestão da (nome da IES pesquisada)

a) A gestão da IES é:	Autoritária	Participativa	Compartilhada	Indiferente
b) Seu acesso aos gestores é:	muito fácil	fácil	não tão fácil	difícil
c) A forma de gestão interfere em seu processo de aprendizagem:	Muito	mais ou menos	um pouco	Não interfere
d) As opiniões dos alunos são ouvidas e/ou acatadas:	Sempre	na maioria das vezes	poucas vezes	Nunca

e) Os alunos são consultados sobre o acervo bibliográfico, equipamentos, material didático, etc?

Sim Não Se **SIM** , essas sugestões são:

sempre acatadas. muitas vezes acatadas. pouco acatadas nunca acatadas

f) Você já participou de alguma avaliação feita pela (nome da IES pesquisada) sobre os docentes?

Sim Não Se **SIM** , o resultado dessas avaliações eram (pode marcar mais de uma alternativa)

refletidos em conjunto com setores da gestão | discutidos em sala | As atitudes de alguns docentes melhoravam | Nada era discutido | Ficava sempre no mesmo

g) A gestão da IES prioriza critérios de natureza: pedagógica Administrativa financeira

pedagógico-administrativo administrativo-financeiro Outro _____

Questionário 1B: voltado para alunos egressos.

Este instrumento teve sua aplicação realizada por meio virtual, sendo o questionário encaminhado ao endereço eletrônico de cada um dos possíveis

participantes. Este material foi enviado para 80 ex-alunos, acompanhado de uma carta da pesquisadora, explicando sobre seu teor e seu objetivo.

Esta esclareceria que não havia interesse na identificação do respondente. Pelo contrário, havia todo um esforço no sentido de preservar o anonimato do participante. Por este motivo, sua resposta deveria ser enviada para um endereço eletrônico específico, de propriedade temporária dos auxiliares de pesquisa, os quais se encarregariam de extrair o questionário respondido em anexo, salvá-lo em uma pasta destinada ao grupo de alunos egressos, nomeando o arquivo como egresso1, egresso 2 e, assim, sucessivamente.

Considerando a possibilidade de que alguns dos endereços eletrônicos dessas pessoas já estivessem desatualizados que algumas delas poderiam não querer e/ou não disporem de tempo para responder ao instrumento e, ainda, que algumas nos encaminhassem o questionário de volta sem terem respondido a todos os itens, a expectativa era receber a devolutiva de 60 questionários devidamente preenchidos pelos ex-alunos.

A seguir, apresentar-se-á, o questionário 1 B, composto de nove questões, o qual, como aconteceu com o questionário 1A, será discutido baseado nos cinco enfoques que ele contempla.

O ENFOQUE 1 diz respeito a dados que permitiram traçar o perfil do ex-aluno. Novamente, fica enfatizado que não é interesse da pesquisa identificar o respondente, mas, sim, seu perfil – idade, sexo, ocupação, atividade da empresa, independência do pesquisado.

Dados de Identificação
Iniciais do nome (opcional) _____ _Ano de conclusão do curso _____ Idade _____ Sexo M F Trabalha sim não Onde?_____ Qual ocupação? _____ O ramo de atividade da empresa: _____ Mora sozinho com os pais com a própria família Outros Quem _____

O ENFOQUE 2 do questionário abordou a relação que o aluno teve com o curso escolhido. O objetivo principal era identificar o grau de satisfação com relação à escolha da profissão e se esta tem relação com a atuação profissional vigente do egresso. Por defender a hipótese de que a gestão tem implicação direta com o modelo pedagógico e este com a qualidade da formação do aluno, espera-se que

mesmo que ele não tivesse feito uma escolha consciente do curso, essa escolha tinha-lhe sido favorável.

1. Por que escolheu o curso?
Interesse por administração de empresas e negócios Condições favoráveis do mercado de trabalho.
Afinidade com as matérias exigidas para o vestibular. Sugestão da família. professores.
Possibilidade de ganhar dinheiro. Não sabe a razão. Porque foi reprovado na 1ª opção.
Neste caso, qual foi a opção? _____. outros _____

2. Como se sente em relação a essa escolha?
foi ótima foi boa poderia ter sido melhor não foi boa foi péssima

3. Você atua na área de Administração?
Sim Qual(is)? _____
Não

O ENFOQUE 3 tratou das questões educacionais e sua contribuição na vida profissional do egresso. O objetivo aqui foi avaliar *se* e *em que medida* houve contribuição da formação recebida na IES na vida profissional do egresso. Esperava-se que o egresso conseguisse identificar, pelo menos, um conhecimento e uma atitude adquiridos ao longo da formação e que eles mantivessem relação com a qualidade do corpo docente e/ou da coordenação do curso. (grifo nosso)

4. Você atribui que a faculdade ajudou-o no desenvolvimento de seu *Conhecimento*:

a) Geral –	ajuda muito	ajuda o suficiente	ajuda médio	ajuda pouco	não ajuda
b) Prático –	ajuda muito	ajuda o suficiente	ajuda médio	ajuda pouco	não ajuda
c) teórico –	ajuda muito	ajuda o suficiente	ajuda médio	ajuda pouco	não ajuda

d) Caso você tenha marcado em algum dos itens acima uma das três primeiras colunas, cite pelo menos um (e no máximo três) **conhecimentos** que o tenham lhe ajudado:
Geral: _____ Prático: _____ Teórico: _____
_____ _____ _____
_____ _____ _____

5. Você considera que a faculdade ajudou-o no desenvolvimento de sua *Atitude*:

a) Pessoal –	ajuda muito	ajuda o suficiente	ajuda médio	ajuda pouco	não ajuda
b) Profissional –	ajuda muito	ajuda o suficiente	ajuda médio	ajuda pouco	não ajuda
c) Intelectual –	ajuda muito	ajuda o suficiente	ajuda médio	ajuda pouco	não ajuda

d) Caso você tenha marcado em algum dos itens acima uma das três primeiras colunas, cite pelo menos uma (e no máximo três) **atitudes** que o tenham ajudado:
Pessoal: _____ Profissional: _____ Intelectual: _____
_____ _____ _____
_____ _____ _____

6. relembrando sua época de aluno na (nome da IES), faça uma sua avaliação sobre:

a) Professores –	excelente	suficiente	razoável	sofrível	péssimo
b) Coordenador –	excelente	suficiente	razoável	sofrível	péssimo

O ENFOQUE 4 tratou da expectativa que o egresso tinha com relação à sua vida profissional, após a conclusão do curso e como essa expectativa desenvolveu-se

(ou vem desenvolvendo-se) após a obtenção do diploma. O objetivo desse enfoque foi buscar estabelecer relações entre a gestão da IES e se ela tem influência na formação das atitudes do aluno e, conseqüentemente, em sua vida profissional.

7. Olhando para sua época de estudante, quais eram suas expectativas em relação à futura profissão? _____ _____
8. Olhando para o presente, aponte qual(is) expectativas foram atingidas e quais não foram: Expectativas atingidas — Expectativas NÃO atingidas _____ _____ _____ _____ _____ _____

2 Questionário 2 – voltado aos professores.

Este instrumento, contendo sete questões, foi entregue a todos os 26 professores pela pesquisadora contratada, depois de explicar que se tratava de uma pesquisa de doutoramento que visava a avaliar a qualidade da IES. Foi avisado também ao grupo que não seria necessária a identificação dos respondentes. Os docentes puderam levar o instrumento para casa, sendo estipulado o prazo de uma semana para que o devolvessem devidamente preenchido à auxiliar de pesquisa, que se encarregou de ensacá-los e entregá-los à pesquisadora.

O questionário 2, apresentado, a seguir, contém uma análise a priori de cada questão (do que se trata, seu objetivo e algumas expectativas de respostas).

A questão 1 refere-se aos dados de identificação do docente, visando a traçar seu perfil que atua nesta IES. Não existe interesse na identificação pessoal desses professores e, certamente, seus nomes serão preservados no anonimato. Entretanto, interessa para a pesquisa traçar o perfil do corpo docente da IES, tanto no que concerne à sua formação como à sua atuação seja como professor, seja como profissional de mercado como Administrador.

1 Dados de Identificação

IES, no que tange a seus diversos setores sem, se referir objetivamente ao termo "gestão".

4. Avalie os setores abaixo:					
a) Xerox –	excelente	suficiente	razoável	sofrível	péssimo
b) Secretaria –	excelente	suficiente	razoável	sofrível	péssimo
c) Biblioteca –	excelente	suficiente	razoável	sofrível	péssimo
d) Limpeza geral –	excelente	suficiente	razoável	sofrível	péssimo
e) Lab informática –	excelente	suficiente	razoável	sofrível	péssimo
f) Coordenação –	excelente	suficiente	razoável	sofrível	péssimo
g) Direção –	excelente	suficiente	razoável	sofrível	péssimo

A questão 5 está relacionada aos aspectos pedagógicos Ela tem por objetivo verificar *se* e *como* o corpo docente identifica as ações da gestão, no sentido delas se traduzirem em benefícios pedagógicos diferenciados para seus alunos. Em caso positivo, quais seriam e em que setores eles seriam mais bem identificados. Espera-se poder estabelecer relação entre esta questão e algumas feitas aos alunos e ex-alunos no que tange ao enfoque educacional.

5 Na sua visão, qual é o diferencial da formação que a (nome da IES) oferece aos alunos?

_____

_____

_____

Novamente, na questão 6, é apresentada uma pergunta voltada aos paradigmas educacionais do professor (tal qual aconteceu na questão 2). O objetivo é complementar o quadro sobre as crenças e concepções dos professores sobre o assunto. Estas duas questões foram propositalmente colocadas separadas uma da outra para que a resposta de uma não interferisse na outra e, dessa forma, seja possível obter os paradigmas educacionais do professor com maior acuidade.

6 O que é necessário fazer para aprimorar a qualificação dos alunos da (nome da IES)?

_____

_____

_____

A questão 7 volta-se a abordar sobre a gestão da IES, agora de forma explícita, fazendo uso inclusive da palavra "gestão". Esta questão foi muito similar à questão 11 feita aos alunos no questionário 1A e, portanto, tem o mesmo objetivo, qual seja buscar identificar a visão que os professores têm do modelo de gestão adotado e *se* e *em que* e *até que ponto* ela está presente para o docente. (grifo nosso).

7. Faça uma avaliação sobre a gestão da (nome da IES pesquisada)

a) A gestão da IES é:	Autoritária	Participativa	Compartilhada	Indiferente
b) Seu acesso aos gestores é:	muito fácil	fácil	não tão fácil	difícil
c) A forma de gestão interfere no seu processo de ensino:	Muito	mais ou menos	um pouco	Não interfere
d) As opiniões dos docentes são ouvidas e/ou acatadas:	Sempre	na maioria das vezes	poucas vezes	Nunca

e) Os docentes são consultados sobre o acervo bibliográfico, equipamentos, material didáticos, etc?
Sim Não Se **SIM** , essas sugestões são:
sempre acatadas. muitas vezes acatadas. pouco acatadas nunca acatadas

f) Você já participou de alguma avaliação feita pela (nome da IES) sobre os alunos, os docentes e/ou a IES?
Sim Não Se **SIM** , o resultado dessas avaliações eram (pode marcar mais de uma alternativa)
refletidos em conjunto com setores da gestão discutidos em sala trazendo bons frutos Nada era discutido Era discutido, mas ficava tudo sempre no mesmo

g) A gestão da IES prioriza critérios de natureza: pedagógica Administrativa financeira
pedagógico-administrativo administrativo-financeiro Outro _____

3 Questionário 3 – dirigido aos colaboradores.

Este instrumento foi aplicado nos 19 colaboradores da IES. A auxiliar de pesquisa, explicou, que se tratava de uma pesquisa para a melhorar a qualidade da IES que eles tinham a opção de não querer participar, sem que isso trouxesse qualquer ação de represália por parte dos gestores. Foi explicado ainda que, caso ele aceitasse participar da pesquisa, seu nome seria preservado no anonimato. Era, também, enfaticamente afirmado que as eventuais críticas e sugestões que ele viesse a fazer no questionário seriam vistas, como uma grande contribuição de sua parte para a construção de uma IES melhor.

O questionário foi dividido em três blocos de questões. O primeiro bloco – *PERFIL DO COLABORADOR* – com nove questões, teve como finalidade conhecer melhor os colaboradores (idade, estado civil, número de filhos, sua intervenção na sociedade, lazer, nível de vida, etc.).

I – PERFIL DO COLABORADOR

IDADE: _____ SEXO: _____

SETOR DE TRABALHO: _____
HÁ QUANTO TEMPO TRABALHA NA IES? _____ ESTÁ NO MESMO CARGO QUE ENTROU?____

NÍVEL DE FORMAÇÃO: 1º GRAU COMPLETO ( ) 1º GRAU INCOMPLETO ( )
2º GRAU COMPLETO ( ) 2º GRAU INCOMPLETO ( )
3º GRAU COMPLETO ( ) 3º GRAU INCOMPLETO ( )
PÓS-GRADUADO? SIM_____ NÃO____. QUE NÍVEL?_____

01. ESTADO CIVIL:

CASADO SOLTEIRO SEPARADO VIÚVO

02. QUANTOS FILHOS:

NENHUM UM DOIS TRÊS MAIS DE TRÊS

03. COM QUEM MORA:

PAIS AMIGOS SOZINHO CÔNJUGE OUTROS PARENTES

04. RENDA MENSAL FAMILIAR

- ☐ R$1.500,00 A R$3.000,00
- ☐ R$3.500,00 A R$5.000,00
- ☐ MAIS DE R$ 5.000,00

05. MEIO DE TRANSPORTE UTILIZADO PARA CHEGAR AO EMPREGO:

- ☐ CARRO OU MOTO PRÓPRIOS
- ☐ TRANSPORTE COLETIVO
- ☐ CARONA
- ☐ CARRO EMPRESTADO
- ☐ A PÉ

6.QUAL A CARGA HORÁRIA APROXIMADA DE SUAS ATIVIDADES PROFISSIONAIS?

- ☐ NÃO EXERCE OUTRA ATIVIDADE PROFISSIONAL REMUNERADA
- ☐ TRABALHA EVENTUALMENTE SEM VÍNCULO EMPREGATÍCIO E HORÁRIO DEFINIDO
- ☐ TRABALHA ATÉ 20 HORAS SEMANAIS
- ☐ TRABALHA MAIS DE 20 HORAS E MENOS DE 40 HORAS SEMANAIS
- ☐ TRABALHA EM TEMPO INTEGRAL – 40 HORAS SEMANAIS
- ☐ TRABALHA MAIS DE 40 HORAS SEMANAIS

07.

O segundo bloco – *AUTO AVALIAÇÃO GERAL* – com 12 questões, teve a finalidade de entender como o colaborador se vê na Instituição, indicando o seu grau de envolvimento e participação das ações da IES.

II. AUTO-AVALIAÇÃO GERAL

1. VOCÊ FREQÜENTA A BIBLIOTECA? SE SIM, QUAL O TIPO DE MATERIAL BIBLIOGRÁFICO QUE VOCÊ PEGA NA BIBLIOTECA?

APOSTILAS

LIVROS

MANUAIS

ARTIGOS DE PERIÓDICOS ESPECIALIZADOS

FITAS/DVDS (FILMES)

2. VOCÊ CONSIDERA QUE TEM DEMONSTRADO EMPENHO, ASSIDUIDADE E PONTUALIDADE?

DEMONSTRO O TEMPO TODO

A MAIOR PARTE DO TEMPO

POUCO TENHO DEMONSTRADO

RELATIVAMENTE

NÃO TENHO DEMONSTRADO

3. COMO VOCÊ AVALIA SEU NÍVEL DE EXIGÊNCIA EM RELAÇÃO A SEUS COLABORADORES?

DEVERIA EXIGIR MUITO MAIS

EXIJO NA MEDIDA CERTA

DEVERIA EXIGIR UM POUCO MAIS

DEVERIA EXIGIR UM POUCO MENOS

4. QUAL VOCÊ CONSIDERA QUE SEJA SUA MAIOR CONTRIBUIÇÃO PARA A EMPRESA?

NO CRESCIMENTO FÍSICO

NO CRESCIMENTO DA QUALIDADE DE SEUS SERVIÇOS

ATENDENDO SEMPRE BEM A ALUNOS E PROFESSORES

MINHA CONTRIBUIÇÃO É INÓCUA

_____

5. QUAL DAS HABILIDADES ABAIXO TÊM SIDO MAIS DESENVOLVIDA NA EMPRESA?

CAPACIDADE DE COMUNICAÇÃO

CAPACIDADE DE ANÁLISE CRÍTICA

CAPACIDADE DE TOMAR INICIATIVA E CRIATIVIDADE

CAPACIDADE EM TRABALHAR EM EQUIPE

☐ SENSO ÉTICO E DE RESPONSABILIDADE

6 SEU SALÁRIO É COMPATÍVEL COM SUAS ATRIBUIÇÕES?

SIM NÃO PODERIA MELHORAR ESTÁ DE ACORDO COM O MERCADO

7 A EMPRESA OFERECE CONDIÇÕES PARA QUE VOCÊ DESEMPENHE BEM SUAS FUNÇÕES?

SIM NÃO PODERIA MELHORAR SÃO ADEQUADAS

8 SUA PARTICIPAÇÃO COM ALUNOS E PROFESSORES É:

ATIVA QUASE NUNCA OS VEJO ELES NÃO PRECISAM DE MIM SOU PRESENTE SE FOR SOLICITADO.

9 VOCÊ TRABALHARIA COM O MÁXIMO EMPENHO E ALCANÇARIA MELHORES RESULTADOS SE:

HOUVESSE ESPÍRITO DE EQUIPE ENTRE OS FUNCIONÁRIOS ☐
FOSSE MELHOR REMUNERADO ☐
AS CONDIÇÕES FÍSICAS E TECNOLÓGICAS FOSSEM MELHORES ☐
DOU O MELHOR DE MIM. ☐

10. AS REUNIÕES AJUDAM NA MELHORA DA QUALIDADE DO TRABALHO? SIM NÃO

11. AS REUNIÕES QUANDO SÃO REALIZADAS, ATINGEM OS OBJETIVOS DESEJADOS? SIM NÃO ÀS VEZES QUASE SEMPRE NEM SEMPRE.

12. A FREQÜÊNCIA COM QUE SÃO FEITAS AS REUNIÕES:
SÃO BOAS PRECISARIAM SER MAIS FREQÜENTES MENOS FREQÜENTES ESTÁ BOM ASSIM.

O terceiro e último bloco – *AVALIAÇÃO DA GESTÃO* –. Neste item, foi repetida a questão 1), os itens de a) a f) as mesmas aplicadas para docentes, discentes e egressos, além de incluir mais três questões abertas.

III- AVALIAÇÃO DA GESTÃO

1. Faça uma avaliação sobre a gestão da Faculdade

a) A gestão da IES é:	Autoritária	Participativa	Compartilhada	Indiferente
b) Seu acesso aos gestores é:	muito fácil	fácil	não tão fácil	difícil
c) A forma de gestão interfere no seu trabalho :	Muito	mais ou menos	um pouco	Não interfere
d) Suas opiniões são ouvidas e/ou acatadas:	Sempre	na maioria das vezes	poucas vezes	Nunca

e) Você já participou de alguma avaliação feita sobre os alunos, os docentes, os colegas e a Faculdade?

Sim Não Se **SIM** , o resultado dessas avaliações eram (pode marcar mais de uma alternativa)

refletidos em conjunto com setores da gestão | discutidos em sala trazendo bons frutos | Nada era discutido | Era discutido, mas ficava tudo sempre no mesmo

f) A gestão da IES prioriza critérios de natureza: pedagógica Administrativa financeira pedagógico-administrativo administrativo-financeiro Outro _____

2. CONSIDERANDO SUA EXPERIÊNCIA, QUAIS AS TRÊS PRINCIPAIS DEFICIÊNCIAS EXISTENTES NA FORMA DE ADMINISTRAR A FACULDADE?

_____

_____

3. O QUE VOCÊ SUGERE MODIFICAR NA FACULDADE PARA TORNAR UM LOCAL DE TRABALHO MELHOR?

_____

4. A FORMA COMO A FACULDADE É ADMINISTRADA AJUDA EM ALGUMA COISA A VOCÊ NO ASPECTO:
PESSOAL ☐ PROFISSIONAL ☐

4 Questionário 4 – aplicado ao coordenador.

A IES analisada teve, até agora, cinco coordenadores no espaço de dez anos. Como durante esse período, a filosofia, os princípios e a missão da gestão era as mesmas, decidiu-se inquerir os cinco coordenadores no sentido de se obter uma visão mais ampla da gestão ao longo desse tempo.

O questionário, seguindo o método dos anteriores, também foi dividido em dois enfoques. Um enfoque é sobre o perfil dos coordenadores e o segundo trata da atuação da coordenação na Direção e mantenedora.

NÍVEL DE FORMAÇÃO: MESTRADO COMPLETO ( ) CURSANDO MESTRADO ( )

DOUTOR ( ) DOUTORANDO ( )

1. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ ESTÁ/ESTEVE NA COORDENAÇÃO ? _____

2. DE QUE ANO A QUE ANO VOCÊ COORDENOU? _____

3. MATÉRIA(S) QUE LECIONA/LECIONOU: _____

4. QUAL SUA CARGA HORÁRIA DE TRABALHO COMO COORDENADOR? _____ E COMO PROFESSOR? _____

5. VOCÊ CONHECE O PDI DA IES? SIM ( ) NÃO ( )

6. QUAL SUA CONTRIBUIÇÃO COMO COORDENADOR NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM? HÁ/HOUVE ESPAÇO INSTITUCIONAL PARA A BUSCA DA TRANSFORMAÇÃO DE ATITUDES JUNTO AO ALUNADO?

_____

_____

7. QUE INSTRUMENTO VOCÊ UTILIZA PARA MENSURAR ESSAS AÇÕES?

_____

_____

8. HÁ COERÊNCIA ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA INSTITUIÇÃO?

SIM ☐ NÃO ☐

SE SIM, QUE INDICADORES VOCÊ PODE APONTAR PARA COMPROVAR ESSE DADO?

_____

_____

9. COMO VOCÊ LIDA NA INSTITUIÇÃO COM RELAÇÃO ÀS NECESSIDADES DE COMPRAS DE EQUIPAMENTOS DE APOIO TECNOLÓGICO E LIVROS?

_____

_____

10. COMO É FEITA A ATUALIZAÇÃO DA BIBLIOTECA?

_____

_____

11. A COORDENAÇÃO DO CURSO É OUVIDA NA CONTRATAÇÃO DO CORPO DOCENTE? SUA OPINIÃO É CONSIDERADA NA CONTRATAÇÃO E DEMISSÃO DOS DOCENTES?

_____

_____

12. QUE COMENTÁRIO(S) CONSIDERA IMPORTANTE FAZER PARA MELHORAR A QUALIDADE DE SUA COORDENAÇÃO?

_____

_____

13. COMO VOCÊ AVALIA O COMPROMISSO E O PREPARO PROFISSIONAL E PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES SOB SUA COORDENAÇÃO?

_____

_____

14. O QUE FAZER PARA MELHORAR?

_____

15. Faça uma avaliação sobre a gestão da Faculdade

a)A gestão da IES é:	Autoritária	Participativa	Compartilhada	Indiferente
b) Seu acesso aos gestores é:	muito fácil	fácil	não tão fácil	difícil
c) A forma de gestão interfere no seu trabalho :	Muito	mais ou menos	um pouco	Não interfere
d) Suas opiniões são ouvidas e/ou acatadas:	Sempre	na maioria das vezes	poucas vezes	Nunca

e) Você já participou de alguma avaliação feita sobre os alunos, os docentes, os colegas e a Faculdade?
Sim Não Se **SIM** , o resultado dessas avaliações eram (pode marcar mais de uma alternativa)

refletidos em conjunto com setores da gestão | discutidos em sala trazendo bons frutos | Nada era discutido | Era discutido, mas ficava tudo sempre no mesmo

f) A gestão da IES prioriza critérios de natureza: pedagógica Administrativa financeira
pedagógico-administrativo administrativo-financeiro Outro _____

16. CONSIDERANDO SUA EXPERIÊNCIA, QUAIS AS TRÊS PRINCIPAIS DEFICIÊNCIAS EXISTENTES NA FORMA DE ADMINISTRAR A FACULDADE?

_____

_____

17. O QUE VOCÊ SUGERE MODIFICAR NA FACULDADE PARA TORNAR UM LOCAL DE TRABALHO MELHOR?

_____

_____

18. A FORMA COMO A FACULDADE É ADMINISTRADA AJUDA EM ALGUMA COISA A VOCÊ NO ASPECTO:
PESSOAL ☐ PROFISSIONAL ☐

II INSTRUMENTO 2: ENTREVISTA

Este instrumento foi dirigido ao grupo dos funcionários e para o coordenador. Foi utilizada a entrevista semi-estruturada, pois a mesma terá como ponto de partida as respostas dadas pelos sujeitos às perguntas do questionário. A finalidade da entrevista é esclarecer e/ou detalhar a visão que os sujeitos têm sobre a gestão da IES e *se* e *como* eles acham que essa gestão tem implicações no processo de aprendizagem dos alunos e nas suas vidas profissionais futuras. Pretende-se entrevistar quatro funcionários, a saber: um da secretaria, um da biblioteca, um da limpeza e um dos Recursos Humanos - RH. A escolha desses quatro setores justifica-se por serem eles, os que mais contato têm, tanto com os alunos como com os professores; já a escolha pelo setor de Rh justifica-se pela relação próxima que mantém, tanto com os professores como com os gestores. Por fim, a escolha da secretaria deve-se por ser este o setor que interage mais

freqüentemente com todos os grupos da pesquisa (alunos, ex-alunos, professores, coordenador) e ainda com a direção/mantenedora da instituição.

III INSTRUMENTO 3: OBSERVAÇÃO SISTEMATIZADA *IN LOCO* DO PESQUISADOR.

Durante o período de um ano, foram realizadas observações sistemáticas dos comportamentos da direção, dos professores, alunos e colaboradores. O objetivo foi observar se havia coerência entre discurso e prática organizacional, como era utilizada a teoria da gestão da aprendizagem e observar, ainda, de perto, o clima organizacional entre os grupos de sujeitos acima citados.

Nesse sentido foram gastas 50 horas de observações sistematizadas, assim distribuídas: 10h para observação do corpo docente – 3h na sala dos professores, 3h em reuniões pedagógica e 4h em sala de aula – 15 horas para observação dos alunos atuais – feitas no pátio, na cantina, na biblioteca, laboratório de informática, nas palestras e no saguão da secretaria – 15 horas para observação dos colaboradores – circulando por entre os diversos setores da IES – 10 horas para a direção, sendo 5 horas voltadas para a coordenação e 5 para a direção pedagógica.

Essas observações eram livres e, sempre que possível, audio-gravadas ou, alternativamente, anotadas em papel. Apesar de livres, buscava-se sempre observar aspectos comportamentais dos sujeitos e suas posições ideológicas-administrativas.

Vale a pena enfatizar que, para garantir a isenção necessária a uma pesquisa científica, essas observações foram feitas pela auxiliar de pesquisa (ex-colaboradora da instituição) e suas anotações e transcrições das fitas eram discutidas com a pesquisadora semanalmente.

IV INSTRUMENTO 4: PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI) DA IES.

Este instrumento de caráter bibliográfico será analisado baseado em duas perspectivas. A primeira buscará identificar, por meio de leitura minuciosa, o modelo de gestão adotado pela IES. Nesta análise, serão observados os elementos explicitamente escritos no PDI, mas também os elementos que subjazem sua escrita. A segunda perspectiva é o estabelecimento de relações entre os dados obtidos nos instrumentos anteriores e as informações nele contidas.

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo