



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO TECNOLÓGICO  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA E  
GESTÃO DO CONHECIMENTO**

**GESTÃO EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR:  
Proposta de referencial fundamentado na abordagem  
da gestão do conhecimento**

**DOUTORADO**

**Lourdes Alves**

**Florianópolis  
2016**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA E  
GESTÃO DO CONHECIMENTO

Lourdes Alves

**GESTÃO EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR:  
Proposta de referencial fundamentado na abordagem  
da gestão do conhecimento**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina, como pré-requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento.

**Orientador:**

Professor - Sílvio Serafim da Luz Filho, Dr  
Universidade Federal de Santa Catarina

**Co-orientadora:**

Professora – Ana Maria Benciveni Franzoni, Dra  
Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis  
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Alves, Lourdes

Gestão em instituições de educação superior : Proposta de referencial fundamentado na abordagem da gestão do conhecimento / Lourdes Alves ; orientador, Silvio Serafim da Luz Filho ; coorientadora, Ana Maria Bencciveni Franzoni. - Florianópolis, SC, 2016.  
372 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento.

Inclui referências

1. Engenharia e Gestão do Conhecimento. 2. Gestão universitária. 3. Indicadores de desempenho. 4. Métodos, técnicas e ferramentas de gestão do conhecimento. 5. Modelos para gestão institucional. I. Luz Filho, Silvio Serafim da . II. Franzoni, Ana Maria Bencciveni. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento. IV. Título.

LOURDES ALVES

**GESTÃO EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR:  
Proposta de referencial fundamentado na abordagem  
da gestão do conhecimento**

Esta tese foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento, do Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, em 07 de março de 2016.

Coordenador do PPEGC:  
Prof. Roberto Carlos dos S. Pacheco, Dr

**BANCA EXEMINADORA:**

---

Prof. Sílvio Serafim da Luz Filho, Dr  
Orientador/Moderador – PPEGC/UFSC

---

Profª Édis Mafra Lapolli, Dra  
PPEGC/UFSC

---

Prof. Fernando José Spanhol, Dr  
PPEGC/UFSC

---

Profª Martha Kaschny Borges, Dra  
PPGA/UEDESC

---

Prof. Sidnei Vieira Marinho, Dr  
PPGA/UNIVALI  
(Examinador Externo)

---

Prof. Carlos Ricardo Rossetto, Dr  
PPGA/UNIVALI  
(Examinador Externo)

FLORIANÓPOLIS - SANTA CATARINA  
Março / 2016



*DEDICO este trabalho a DEUS;  
aos meus pais Manoel e Perpétua  
(In memoriam); aos meus amados  
filhos Karla, Marcus, Thaise e  
Glauca; a minha querida sogra  
Dna Zilá (In memoriam),  
à Ana Carolina e ao Miguel.  
DEDICO, também, a toda a minha  
família que me incentivaram a  
percorrer este caminho.  
Ofereço a todos, com carinho,  
esta conquista.*





## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Santíssima Trindade, pela vida, saúde e força que me possibilitaram a motivação para continuar na batalha.

Agradeço imensamente ao PPEGC, por intermédio de sua coordenação e de todos os professores, principalmente ao meu orientador, Prof. Sílvio Serafim da Luz Filho e de minha coorientadora, Prof<sup>a</sup> Ana Maria Benciveni Franzoni pelo acolhimento, pelo incentivo e pela socialização de seus conhecimentos, possibilitando com que esta etapa fosse tão importante na minha carreira acadêmica.

Aos mestres do EGC que me proporcionaram tantos pontos de vista e experiências enriquecedoras, ampliando meus horizontes e aprimorando minha visão de mundo.

Aos membros titulares de minha banca de defesa: Prof. Carlos Ricardo Rossetto, Profa. Edis Mafra Lapolli, Prof. Fernando José Spanhol, Prof<sup>a</sup>. Martha Kaschny Borges e Prof. Sidnei Vieira Marinho; e aos suplentes: Prof. Pedro Antônio de Melo e Prof<sup>a</sup> Araci Hack Catapan, pela aceitação e por suas importantes contribuições.

Aos pró-reitores das universidades: UFSCAR, UFV, UNICAMP, UFMG, UFRGS, UFSC, UNIFESP, UFLA, UFABC, UFCSPA, UFTM, UFRJ, UNIFEI, que contribuíram com suas respostas para minha pesquisa, meu MUITO OBRIGADA.

Agradeço aos dirigentes, professores e funcionários da Faculdade de Tecnologia AEROTD pelo incentivo e apoio.

Aos meus amados filhos, razão da minha vida, pelas contribuições, paciência e apoio para concluir mais esta etapa da minha vida.

Enfim, agradeço a todos os meus parentes, amigos e colegas que, direta ou indiretamente, me apoiaram na concretização desta conquista.

Muito obrigada!



## RESUMO

A evolução da tecnologia, a globalização e o surgimento da era da informação e do conhecimento estabeleceu uma nova dinâmica na forma de como as organizações efetuam as suas gestões. Neste sentido, tal qual qualquer tipo de organização no mundo contemporâneo, os modelos de gestão das instituições de educação superior precisam evoluir e inovar em seus processos acadêmicos e administrativos para atender esse novo paradigma, onde o diferencial competitivo é o conhecimento. A sociedade espera da universidade que ela possibilite a formação de um profissional que tenha competência para atuar em um mercado dinâmico, criativo, sistêmico e em rápidas transformações, com mente aberta e capacidade de pensamento crítico e capaz de solucionar problemas, inovar e liderar. A mudança no modelo de formação desse tipo de profissional requer, da universidade, a transformação de seu modelo de gestão, saindo do tradicional para um mais inovador. Para tanto torna-se necessário a utilização de ferramentas de gestão mais atualizadas e que permitam uma dinâmica universitária compatível com as funções principais da educação superior que são o ensino, a pesquisa e a extensão. O tema desta tese consiste na utilização de indicadores de desempenho, práticas de gestão do conhecimento e de outras ferramentas de gestão na administração de instituições de educação superior. Assim, o objetivo deste trabalho é propor um referencial para a gestão universitária fundamentado na abordagem da gestão do conhecimento. Para tanto utilizou-se de outros conceitos e ferramentas como a teoria sistêmica, o planejamento estratégico, metodologia do SINAES e Modelo SECI de conversão do conhecimento organizacional. A metodologia consiste de uma abordagem quali-quantitativa, adotando-se pesquisas bibliográfica e documental e do *survey* para a coleta de dados por meio de questionário estruturado. Foram utilizados os indicadores da Portaria MEC nº 92, de 2014, de outros resultantes da pesquisa bibliográfica e dos que compõem a metodologia utilizada pela *Q&S World University Ranking 2015/16*. As práticas de GC foram selecionadas a partir dos estudos desenvolvidos por Davel e Snyman (2005); APO (2010); Ghani (2009); e Batista (2006). O resultado foi a identificação de

indicadores de desempenho e práticas de gestão do conhecimento considerados relevantes pelos participantes da pesquisa, para subsidiar os diagramas que compõem a proposta desta tese, apresentados em 3 eixos (PDI, PGA e GI). O trabalho culmina com um Modelo de Referencial para Gestão Universitária. Conclui-se que a utilização de conceitos e ferramentas de gestão mais inovadoras auxiliem um maior número de universidades brasileiras a obter melhor classificação na avaliação efetuada pelo INEP/MEC e galgar posições de destaques nos *rankings* internacionais.

**Palavras-Chave:** Gestão universitária. Indicadores de Desempenho. Métodos, Técnicas e Ferramentas de Gestão do Conhecimento. Modelos para Gestão Institucional.

## **ABSTRACT**

The evolution of technology, globalization and the emergence of the information age and knowledge established a new dynamic in how organizations perform their managements. Thus, like any type of organization in the contemporary world, the higher education institutions management models need to evolve and innovate in their academic and administrative processes to meet this new paradigm, where the competitive advantage is knowledge. The community expects an university that enable an academic education of a professional who has the power to act in a dynamic market, creative, systemic and with rapid changes, with open mind and critical thinking skills and able to solve problems, innovate and lead. The change in this type of training model requires of the university the transformation of its business model, going from traditional to more innovative model. Therefore, it is necessary to use the most current management tools and to turn the university dynamics compatible with the main functions of higher education which are teaching, research and extension. The theme of this thesis is the use of performance indicators, knowledge management practices and other management tools in the management of higher education institutions. The objective of this work is to propose a referential for the university management based on the approach to knowledge management. To this we used other concepts and tools such as systems theory, strategic planning, SINAES methodology and model conversion SECI organizational knowledge. The methodology consists of a qualitative and quantitative approach, adopting bibliographical and documental research, and survey to collect data using a structured questionnaire. Some indicators were used, like Ordinance MEC No 92 of 2014, indicators verified from bibliographic research and the ones of the methodology used by Q&S World University Rankings 2015/16. The KM practices were selected from studies by Davel and Snyman (2005); APO (2010); Ghani (2009); and Batista (2006). The result was the identification of performance indicators and knowledge management practices deemed relevant by participants, to subsidize the diagrams that make up the proposal of this thesis, presented in 3 axes (PDI, PGA and GI). The work culminates with a Reference Model for University

Management. It is concluded that the use of concepts and more innovative management tools assist a greater number of Brazilian universities to get better ranking on the evaluation made by INEP/MEC and reach highlighted positions in international rankings.

**Keywords:** University management. Performance indicators. Methods, techniques and tools for knowledge management. Models for Institutional Management.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Diagrama 1 - Interdisciplinaridade .....	49
Diagrama 2 - Estrutura e contribuição deste trabalho e a interdisciplinaridade.....	52
Diagrama 3 - Instruções para elaboração de plano de desenvolvimento institucional (PDI).....	93
Diagrama 4 - Composição do cálculo do IGC.....	128
Diagrama 5 - Conceitos contemporâneos de conhecimento....	136
Diagrama 6 - Plano de Trabalho da Tese.....	155
Diagrama 7 - Estrutura do questionário de pesquisa. ....	169
Diagrama 8 - Fluxo e abrangência metodológica da pesquisa. ....	171
Diagrama 9 - Mapa com a localização das universidades participantes da pesquisa.....	201
Diagrama 10 - Representação das práticas de GC selecionadas.....	234
Diagrama 11 - Representação dos indicadores de desempenho, selecionados nas dimensões PDI, PGA e GI ....	234
Diagrama 12 - Composição dos eixos com indicadores e práticas de GC, resultante da pesquisa.....	254
Diagrama 13 - Fluxo do processo de planejamento institucional.....	256
Diagrama 14 - Visão sistêmica da gestão acadêmica.....	266
Diagrama 15 - Modelo de Gestão do Conhecimento para IES.....	273
Diagrama 16 - Modelo de referencial para gestão universitária. ....	278
Figura 1 - Modelo Multidimensional de Análise do Conceito Desempenho.....	120
Figura 2 - Modelo de organização do conhecimento.....	145
Figura 3 - Metodologia utilizada pela <i>Q&amp;S World University Rankings</i> .....	158
Figura 4 - Modelo SECI de criação do conhecimento. ....	245





## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição das faixas do IGC. ....	128
Tabela 2 - Quantidade de IES com conceito 5 no IGC – período de 2007/2013. ....	172
Tabela 3 - Universidades em números/Relatórios de Gestão de 2014. ....	178
Tabela 4 - Quantidade de universidades criadas e em atuação no mundo – Séculos IX a XIX. ....	186
Tabela 5 - Distribuição do nº de universidades por estado brasileiro. ....	189
Tabela 6 - Dependência Administrativa das Universidades Brasileiras. ....	190
Tabela 7 - Quantidade de IES com conceito 5 no IGC – Período de 2007/2013. ....	198
Tabela 8 - Número de instituições de educação superior do Brasil, conforme Censos de 2007 a 2013. ....	198
Tabela 9 - Práticas de gestão do conhecimento objeto da pesquisa. ....	208
Tabela 10 - Práticas de gestão do conhecimento selecionadas. ....	211
Tabela 11 - Indicadores de desempenho (Eixo PDI) objeto da pesquisa. ....	215
Tabela 12 - Indicadores de desempenho selecionados no Eixo PDI. ....	216
Tabela 13 - Indicadores de desempenho (Eixo PGA) objeto da pesquisa. ....	221
Tabela 14 - Indicadores de desempenho selecionados no Eixo PGA. ....	222
Tabela 15 - Indicadores de desempenho no Eixo GI objeto da pesquisa. ....	227
Tabela 16 - Indicadores de desempenho selecionados no Eixo GI. ....	229
Tabela 17 - Indicadores de desempenho selecionados nos três eixos (PDI, PGA e GI) como de “maior relevância” .....	232



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição das universidades por região geográfica do Brasil.....	189
Gráfico 2 - Dependência Administrativa das Universidades Brasileiras.....	190
Gráfico 3 - Pró-Reitoria de atuação do respondente.....	202
Gráfico 4 - Tempo de atuação do respondente na função de pró-reitor.....	203
Gráfico 5 - Titulação acadêmica dos respondentes.....	204
Gráfico 6 - Nível de entendimento dos pró-reitores sobre GC.....	205
Gráfico 7 - Nível de entendimento sobre GC dos servidores das pró-reitorias.....	206
Gráfico 8 - Práticas de GC selecionadas como de “maior relevância – C4”.....	212
Gráfico 9 - Indicadores de desempenho selecionados no Eixo PDI como de “maior relevância”.....	217
Gráfico 10 - Indicadores de desempenho selecionados no Eixo PGA como de “maior relevância”.....	223
Gráfico 11 - Indicadores de desempenho selecionados no Eixo GI como de “maior relevância”.....	230
Gráfico 12 - Indicadores de desempenho selecionados nos três eixos (PDI, PGA e GI) como de “maior relevância”.....	233



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Escolas de Ensino Superior criadas no Brasil no Século XIX e que deram origem as universidades atuais.....	65
Quadro 2 - Contribuições sobre a diferença teórica de gestão e administração .....	75
Quadro 3 - Características e condições da avaliação institucional.....	98
Quadro 4 - Quadro dos pesos dos eixos por ato regulatório....	124
Quadro 5 - Indicadores de avaliação das instituições de educação superior.....	126
Quadro 6 - Modelos de Gestão do Conhecimento.....	142
Quadro 7 - Influência da cultura corporativa e ferramentas de gestão do conhecimento.....	146
Quadro 8 - Técnicas e tecnologias de gestão do conhecimento .....	148
Quadro 9 - Métodos e Ferramentas de Gestão do Conhecimento (Guia Only).....	150
Quadro 10 - Ferramentas de Gestão do Conhecimento .....	151
Quadro 11 - Indicadores utilizados pela <i>Q&amp;S World University Rankings (2015/2016)</i> .....	160
Quadro 12 - Problema de pesquisa e objetivo geral desta tese.....	162
Quadro 13 - Categorias de análise e bases teóricas que fundamentam o objetivo específico 1.....	163
Quadro 14 - Categorias de análise e bases teóricas que fundamentam o objetivo específico 2.....	164
Quadro 15 - Categorias de Análise e bases teóricas que fundamentam o objetivo específico 3.....	164
Quadro 16 - Categorias de Análise e bases teóricas que fundamentam o objetivo específico 4 .....	165
Quadro 17 - Lista das universidades com conceito máximo no IGC, no período de 2007 a 2013.....	173
Quadro 18 - Visão geral do processo de coleta de dados e informações.....	179
Quadro 19 - Resultados da pesquisa documental.....	180
Quadro 20 - Ranking das universidades “TOPs 10” no mundo.....	193
Quadro 21 - Ranking das universidades “TOP 10” nos países do BRICS (2015/16).....	193

Quadro 22 - Ranking das universidades “TOP 10” nos países da América Latina (2015/16).....	193
Quadro 23 - Lista das universidades brasileiras no <i>ranking</i> mundial - QS 2015/2016 .....	195
Quadro 24 - Comparativo da classificação das universidades brasileiras nos <i>rankings</i> .....	199
Quadro 25 - Comparativo entre indicadores de qualidade e de desempenho.....	213
Quadro 26 - Modelo simplificado de mapa de desdobramento do planejamento estratégico.....	261

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

INEP	– Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	– Ministério da Educação
SINAES	– Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
ENADE	– Exame Nacional de Desempenho do Estudante
SECI	– Modelo de Conversão do Conhecimento Organizacional de Nonaka e Takeuchi (1998).
IGC	– Índice Geral de Cursos
PDI	– Plano de Desenvolvimento Institucional
USP	– Universidade de São Paulo
UNICAMP	– Universidade Estadual de Campinas
UFRJ	– Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESP	– Universidade do Estado de São Paulo
UNIFESP	– Universidade Federal de São Paulo
UFRGS	– Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFMG	– Universidade Federal de Minas Gerais
PUC/SP	– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UFSCar	– Universidade Federal de São Carlos
PUC/RJ	– Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
BRICS	– Grupo de países considerados emergentes formados pelo Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul
UnB	– Universidade de Brasília
UFPR	– Universidade Federal do Paraná
UFSC	– Universidade Federal de Santa Catarina
PUC/RS	– Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul
UERJ	– Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFPE	– Universidade Federal de Pernambuco
UFFL	– Universidade Federal Fluminense
IGC	– Índice Geral de Cursos Avaliados
IES	– Instituição de Educação Superior
PPEGC	– Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento
TCLE	– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFCSPA	– Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre
UFTM	– Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFLA	– Universidade Federal de Lavras
UFSCar	– Universidade Federal de São Carlos
UFABC	– Universidade Federal do ABC
UNIFEI	– Universidade Federal de Itajubá
UFV	– Universidade Federal de Viçosa
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
SBGC	– Sociedade Brasileira da Gestão do Conhecimento
LDBs	– Leis de Diretrizes e Bases da Educação
IES	– Instituição de Educação Superior
FNQ	– Fundação Nacional da Qualidade
UFBA	– Universidade Federal da Bahia
UFOP	– Universidade Federal de Ouro Preto
MACKENZIE	– Universidade Presbiteriana Mackenzie
UNISO	– Universidade de Sorocaba
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNILA	– Universidade da Integração Latino-americana
UNILAB	– Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UFFS	– Universidade Federal da Fronteira Sul
GESPÚBLICA	– Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização
TCU	– Tribunal de Contas da União
E-MEC	– Sistema Eletrônico do MEC
CGU	– Controladoria-Geral da União
BSC	– <i>Balanced Scorecard</i>
FNQ	– Fundação Nacional da Qualidade
GQT	– Gestão da Qualidade Total
MEG	– Modelo de Excelência da Gestão
MEGP	– Modelo de Excelência em Gestão Pública
MP	– Ministério do Planejamento
SEGES	– Secretaria de Gestão do Ministério do Planejamento
PAIUB	– Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
ENC	– Exame Nacional de Cursos



ENADE	– Avaliação do Desempenho dos Estudantes
AI	– Avaliação Institucional
AC	– Avaliação de Curso
CPA	– Comissão Própria de Avaliação
CONAES	– Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
PPI	– Plano Pedagógico Institucional
CI	– Conceito Institucional
CPC	– Conceito Preliminar de Curso
CC	– Conceito de Curso
GC	– Gestão do Conhecimento
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
OECD	– Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
SEGES	– Secretaria de Gestão
OIC	– Organizações Intensivas em Conhecimento
APO	– Organização de Produtividade Asiática
IPEA	– Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ID	– Indicador de Desempenho
CNPQ	– Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
PGA	– Políticas e Gestão Acadêmicas
GI	– Gestão Institucional
RI	– Relato Institucional
OUI	– Organizações Universitária Interamericana
PEI	– Planejamento Estratégico Institucional



## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO</b> .....	29
1.1 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA .....	34
1.2 OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS .....	39
1.2.1 Objetivo Geral .....	39
1.2.2 Objetivos Específicos .....	39
1.3 JUSTIFICATIVA .....	40
1.4 DELIMITAÇÃO DO TRABALHO .....	42
1.5 INEDITISMO .....	43
1.6 ADERÊNCIA DO TRABALHO AO PPEGC .....	47
1.7 ESTRUTURA DO TRABALHO .....	52
<b>CAPÍTULO 2: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	55
2.1 A EVOLUÇÃO DA UNIVERSIDADE E SEU PAPEL NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA .....	55
2.1.1 A Evolução da Universidade no Mundo .....	55
2.1.2 A Evolução da Universidade no Brasil .....	60
2.1.3 O Papel da Universidade na Sociedade Contemporânea .....	66
2.2 CONCEITOS E MODELOS DE UNIVERSIDADE E DE GESTÃO .....	71
2.2.1 Administração Universitária .....	71
2.2.1.1 Conceitos de Administração .....	71
2.2.1.2 Conceitos de Universidade e de Administração Universitária .....	78
2.2.2 Modelos de Universidade e de Gestão Universitária .....	81
2.2.3 O Papel do Planejamento e da Avaliação na Gestão Institucional .....	87
2.3 CONCEITOS E TIPOS DE INDICADORES .....	99
2.3.1 Modelo da Gestão da Qualidade Total (GQT) .....	101
2.3.2 Modelo da Fundação Nacional da Qualidade – FNQ .....	104
2.3.3 Modelo de Excelência em Gestão Pública – MEGP .....	107
2.3.4 Modelo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES .....	110
2.3.5 Indicadores de Desempenho e Qualidade em Gestão Universitária .....	117
2.4 GESTÃO DO CONHECIMENTO: MÉTODOS, TÉCNICAS E FERRAMENTAS APLICÁVEIS À GESTÃO UNIVERSITÁRIA .....	129
2.4.1 Sociedade do conhecimento .....	130

2.4.2 Conceitos de Conhecimento e de Gestão do Conhecimento .....	133
2.4.3 Métodos, Técnicas e Ferramentas de Gestão do Conhecimento .....	144
<b>CAPÍTULO 3: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>153</b>
3.1 PLANO DE TRABALHO.....	154
3.2 ASPECTOS CONCEITUAIS DA PESQUISA .....	155
3.2.1 Indicadores de Desempenho .....	155
3.2.2 Métodos, Técnicas e Ferramentas de Gestão do Conhecimento .....	161
3.3 CATEGORIAS DE ANÁLISE .....	161
3.4 CARACTERIZAÇÃO DESTA PESQUISA .....	165
3.4.1 Metodologia e Instrumento da Pesquisa .....	165
3.4.1.1 Metodologia.....	165
3.4.1.2 Instrumento de Pesquisa .....	168
3.4.2 Definição da População-Alvo da Pesquisa.....	172
3.4.3 Sujeitos da Pesquisa.....	174
3.4.4 Coleta e Tratamento dos Dados.....	176
<b>CAPÍTULO 4: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS</b> .....	<b>183</b>
4.1 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS.....	184
4.1.1 Análise dos Dados da Pesquisa Documental.....	184
4.1.1.1 Universidades criadas no mundo entre os séculos IX e XIX .....	184
4.1.1.2 Universidades brasileiras criadas nos séculos XX e XXI.....	187
4.1.1.3 Classificação das universidades brasileiras nos <i>rankings</i> nacional e internacional.....	190
4.1.2 Análise dos dados do <i>Survey</i> .....	200
4.1.2.1 Análise das informações da Parte 1 - Perfil da área e do respondente .....	202
4.1.2.2 Análise da Parte 2- Relevância de práticas de GC na gestão universitária .....	207
4.1.2.3 Análise da Parte 3- Relevância de indicadores de desempenho em gestão universitária.....	213
<b>CAPÍTULO 5: PROPOSTA DE REFERENCIAL PARA A GESTÃO UNIVERSITÁRIA</b> .....	<b>235</b>
5.1 APRESENTAÇÃO.....	235
5.2 CONCEPÇÃO TEÓRICA E CONTEXTUAL DA PROPOSTA .....	238
5.3 CONFIGURAÇÃO DA PROPOSTA.....	253

5.3.1 EIXO PDI – Plano de Desenvolvimento	
Institucional.....	255
5.3.1.1 Descrição do Fluxo do Processo de Planejamento	
Institucional.....	256
5.3.2 EIXO PGA – Políticas e Gestão Acadêmicas.....	264
5.3.2.1 Descrição do Modelo Sistêmico de Gestão	
Acadêmica.....	266
5.3.3 EIXO GI – Gestão Institucional.....	271
5.3.4 Considerações sobre a proposta.....	279
5.4 DIRETRIZES GERAIS PARA A IMPLANTAÇÃO DA	
PROPOSTA.....	280
5.4.1 Diretriz 1 – Planejamento e implantação da gestão do	
conhecimento.....	280
5.4.2 Diretriz 2 – Capacitação das pessoas.....	282
5.4.3 Diretriz 3 – Desenvolvimento da cultura da avaliação	
institucional qualitativa.....	283
<b>CAPÍTULO 6: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>285</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>289</b>
<b>APÊNDICE 1 - Universidades criadas no Mundo, entre o</b>	
<b>Século IX e o Século XIX (d.C.) e que se encontram</b>	
<b>em atuação.....</b>	<b>317</b>
<b>APÊNDICE 2 - Listagem das Universidades Brasileiras</b>	
<b>criadas e em funcionamento – Séculos XX e XXI.....</b>	<b>326</b>
<b>APÊNDICE 3 - Modelos de Universidades e Modelos de</b>	
<b>Gestão Universitária.....</b>	<b>339</b>
<b>APÊNDICE 4 - Glossário com o significado das Práticas</b>	
<b>de GC.....</b>	<b>352</b>
<b>APÊNDICE 5 - Grupos de Indicadores para Gestão de</b>	
<b>Universidades.....</b>	<b>356</b>
<b>APÊNDICE 6 - Questionário da Pesquisa.....</b>	<b>359</b>



## CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO

*O ensino superior é, em qualquer sociedade, um dos motores do desenvolvimento econômico e, ao mesmo tempo, um dos polos da educação ao longo da vida. A universidade se constitui no conservatório vivo do patrimônio da humanidade, depositária e criadora de conhecimentos. Também, é a universidade fonte capaz de matar a sede do saber daqueles que encontram na curiosidade do espírito o meio de dar sentido à vida. Num mundo em que os recursos cognitivos, enquanto fatores de desenvolvimento são cada vez mais importantes do que os recursos materiais, a importância do ensino superior e das suas instituições será cada vez maior.*  
(DELORS, 1999).

**SINOPSE:** Neste capítulo encontra-se a parte inicial do trabalho e as razões do estudo, consistindo da introdução ao trabalho de pesquisa. O primeiro tópico trata da definição do problema. O segundo tópico apresenta o objetivo geral e os específicos. O terceiro tópico abordou a justificativa do trabalho, efetuando a delimitação da pesquisa em relação à escolha do tema e problema a ser trabalhado. Ainda, neste item é apresentada a aderência do trabalho ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, sustentando a interdisciplinaridade e o ineditismo. Por último, neste capítulo é colocada a estrutura da tese, com a finalidade de demonstrar o planejamento da pesquisa, as razões do tema escolhido e o que foi trabalhado.

O crescimento de uma economia globalizada, o aumento da competitividade e o intenso desenvolvimento tecnológico têm imposto grandes desafios às organizações no sentido de racionalizar seus processos, redefinir cenários, repensar estilos de gestão e rever estratégias de condução de seu capital

intelectual e humano, visando a sua adaptação ao ambiente no qual estão inseridas (STONER; FREEMAN, 1995).

Em vários modelos e portes de organizações é visível a importância da gestão baseada no paradigma da sociedade do conhecimento. No entanto, nas universidades brasileiras ainda predomina uma visão tradicional -, cartesiana. Tal visão é verificada na estrutura organizacional departamentalizada, nos currículos por disciplinas, na pedagogia tradicional, no estilo de gestão e no gerenciamento do capital humano (MEYER; MURPHY, 2003).

Para Meyer e Murphy (2003), uma universidade inovadora, exige dirigentes capazes de adotar um estilo de gestão que possibilite a obtenção de qualidade e integração das atividades de ensino, pesquisa, extensão e de gestão acadêmica, com a necessária competência administrativa para gerir os diversos recursos organizacionais envolvidos, tais como: estratégia organizacional, capital humano, infraestrutura, recursos financeiros, tecnologia da informação, dentre outros.

Apesar de os dirigentes da universidade brasileira atual alardearem, de modo geral, sua adequação aos ditames da modernidade e da sociedade do conhecimento, ainda não praticam o que ensinam nos seus cursos de gerência e administração, demonstrando uma prática eivada de grosseiro burocratismo e de ranço patrimonialista. [...] alguns críticos atribuem essa ineficiência às estruturas enrijecidas, outros à precariedade de recursos financeiros, mormente, no caso das universidades públicas. Mas, a pior de todas as doenças da universidade brasileira é a ausência de uma visão estratégica na formulação de suas políticas institucionais [...]. Essa doença poderá levá-la à morte prematura. (ALMEIDA, 2003, p. 68).

Para Marcovitch (2008) outras organizações enfrentam desafios radicais, mas as universidades são as que mais precisam buscar alternativas para promover seu ajustamento ao novo paradigma inerente às organizações do conhecimento, pelo



fato de elas lidam com o conhecimento através da sua produção, sistematização e socialização.

A transição da sociedade industrial para a sociedade da informação e do conhecimento requer das organizações a definição de um novo paradigma de gestão com valores diferentes. Na sociedade do conhecimento é potencializada a capacidade de criação. O conhecimento passa a ser o principal fator de produção, relegando a um papel menor, os recursos naturais e até mesmo o capital e o trabalho (SANTOS, 2009).

Esse novo paradigma – gestão do conhecimento – que requer um profissional com uma formação diferenciada (papel da universidade) e um novo modelo de gestão organizacional, apresenta algumas características, que são:

- a) rapidez no acesso às informações, pelas possibilidades de processamento, armazenamento e acesso aos dados e informações amparados pelas tecnologias, tanto na dimensão pessoal, quanto organizacional (CASTELLS, 2007);
- b) modelo de produção segmentada, onde a criatividade e intelectualização dos indivíduos ditam a capacidade de inovação, competitividade e sustentabilidade organizacional (SANTOS, 2009);
- c) gerenciamento do conhecimento intangível, de natureza pessoal, subjetivo e de difícil transferência do mundo das idéias para a prática organizacional – compartilhamento. (NONAKA; TAKEUCHI, 1997);
- d) entendimento da sociedade informacional cujo ponto central é a trajetória do desenvolvimento tecnológico em diversas áreas do saber, que se torna interligada e transforma as formas sobre as quais se pensa todos os processos. (CASTELLS, 2007);
- e) cultura do compartilhamento, alicerçada na dinâmica do fluxo de informação, na descentralização do poder, e que prioriza e promove a interação, participação, transparência e pulverização de conhecimento (SANTOS, 2009);
- f) um paradigma voltado para a valorização do indivíduo e sua capacidade de buscar, atrair, reter, criar e recriar soluções, o que remete ao conceito de aprendizado contínuo e o incentivo de desenvolvimento das

- competências dos indivíduos que compõem o ambiente interno da organização (GARIBA, 2011);
- g) mudança na pirâmide da estrutura hierárquica verticalizada, provocada pelo uso dos sistemas de comunicação e informação, para uma estrutura horizontalizada e em rede, que permita o compartilhamento de experiências, idéias e criações.
  - h) modelagem organizacional flexível e interativa, que permita a aprendizagem contínua, possibilite a análise de cenários e projete, com liderança criativa e inovadora. Esse posicionamento reside na qualificação dos seus profissionais, bem como, na sua capacidade de interagir, aprender, desaprender e re-aprender, revelando disposição para inovar, renovar, criar e participar, efetivamente, frente aos desafios do mundo corporativo. (SANTOS, 2009).

Enfim, esse novo paradigma requer, sobretudo uma cultura organizacional de participação e transparência, onde a inovação e a criatividade possam fluir por meio dos canais e redes de informação e comunicação, permitindo a motivação dos indivíduos e promovendo o desenvolvimento e competitividade organizacional.

Para Marcovitch (2008), o modelo de gestão da universidade continua com sua estrutura tradicional, burocrática, disciplinar, com um processo decisório difuso e descentralizado e com resistência às mudanças.

Mesmo permanecendo com uma estrutura tradicional, a universidade brasileira tem demonstrado uma preocupação com a qualidade da educação superior, perpassando por diretrizes legais e vários procedimentos adotados, pelos órgãos reguladores, ao longo da última década, no sentido de deixar claro o papel a ser desempenhado pelas instituições de ensino superior para o alcance dessa qualidade e a concretização de seu papel na sociedade.

Na última década, essa preocupação com os indicadores para avaliar o desempenho e a qualidade das instituições de educação superior, foi trabalhada por pesquisadores e pelo INEP/MEC, por intermédio de vários estudos e que resultou na aprovação da Lei nº 10.861/2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e outras leis e normas complementares.

O SINAES, em seu art. 1º, inciso 1º, diz que o referido sistema,

Tem por finalidade a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção de valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (SINAES, 2009, p.139).

O SINAES para atender as suas finalidades, estabelece diretrizes, normas e procedimentos relativos à avaliação institucional, interna e externa, através de dimensões e indicadores de desempenho, contemplando estruturas, relações com a comunidade acadêmica e com a sociedade, compromisso social, atividades de gestão administrativa, financeira e acadêmica das instituições de educação superior e dos cursos; avaliação do desempenho dos estudantes (ENADE); os sistemas de informações, contemplando o cadastro de cursos e de pessoal, o censo e outras informações, garantindo o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados de processos avaliativos. (SINAES, 2009).

Sabe-se que tanto o SINAES, quando os trabalhos desenvolvidos por estudiosos da área, tem buscado alternativas para melhorar essa qualidade, sendo, também, o objetivo principal deste trabalho, o qual contempla a tese de que - **o baixo desempenho das IESs brasileiras nos rankings, que medem a qualidade das universidades em níveis nacional e internacional, está relacionado com o modelo tradicional de gestão adotado pelas instituições.** Assim, sem entrar no mérito da dualidade entre o que é tradicional e o que é inovador na gestão universitária, este trabalho objetiva a elaboração de proposta de um referencial para a gestão universitária, com a utilização de indicadores de desempenho e práticas (métodos,

técnicas e ferramentas) de gestão do conhecimento, trabalhados por intermédio dos fundamentos do planejamento estratégico, da teoria sistêmica e da GC, visando contribuir com a qualidade das instituições de educação superior.

Para tanto, apresenta-se na fundamentação teórica, estudos que contemplam a evolução da universidade no mundo e no Brasil; algumas características de modelos de universidade e de gestão universitária; a relação entre o planejamento e a avaliação institucional. Analisou-se modelos de sistemas de qualidade, indicadores de desempenho e ferramentas de gestão. Em relação à avaliação institucional pesquisou-se os fundamentos, objetivos e abrangência do SINAES. Também, foi analisado PDI, Plano de Gestão e Relatórios de Avaliação das universidades brasileiras, melhor classificadas no *ranking* do INEP, com conceito máximo no Índice Geral de Cursos (IGC), para identificação de seus números.

A partir dos estudos realizados ficou evidenciado de que as universidades precisam promover mudanças em sua estrutura, nos modelos de gestão, nos modelos pedagógicos e metodológicos e na sua relação com o mercado de trabalho e a sociedade global.

## 1.1 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Estudar o que leva uma universidade a ter qualidade e ser mais bem classificada em *rankings* mundial ou nacional e outras não, é uma tarefa complexa, pois nem sempre o que é avaliado como indicadores de desempenho, bem como os critérios de avaliação adotados representam o que as instituições adotam como modelos, indicadores, métodos e técnicas de gestão são consideradas, por elas, como relevantes para seus desempenhos.

Nunes e Fernandes (2014, p.1) tecendo uma crítica sobre as metodologias utilizadas para fazer o ranqueamento das universidades em nível mundial e efetuando a análise das metodologias adotadas, concluem que o *ranking* tem dois sentidos, sendo:

[...] o primeiro, que é lutar por sua própria sobrevivência e legitimidade perante os concorrentes; e, o segundo, que é conferir legitimidade e notoriedade às Instituições classificadas, a partir do que elegem como indicadores de excelência. [...] os *rankings* criam o efeito de persistência, já que a reputação de uma IES depende, em parte, de suas classificações passadas. Por isso, não adianta querer disputar com as *top 25*. São e serão universidades que vão figurar, insistentemente, no cume do *ranking* (NUNES; FERNANDES, 2014, p.19).

Independente de críticas aos *rankings*, o que sabe-se é que é preciso rever o modelo estrutural e de gestão das instituições de educação superior, a sua inserção e envolvimento com as questões da sociedade, em suas várias dimensões, o que vem sendo apontado por vários estudiosos do assunto.

Melo (2002), aponta que as universidades, principalmente as públicas, têm sido criticadas pelo seu isolamento. Isso ocorre devido à sua incapacidade de atender e acompanhar as demandas do mercado de trabalho e da sociedade. Essa situação é corroborada pelo mundo do trabalho que pouco valorizava e ainda não valoriza o conhecimento teórico e a evolução da ciência.

Melo (2002) complementa a sua posição afirmando que:

Neste terceiro milênio, a universidade deverá orientar-se visando a transformação do preconceituoso encastelamento, da torre de marfim e da ilha de isolamento, em um porto seguro, onde a sociedade poderá sentir-se confiante para pensar seu futuro (MELO, 2002, p. 157).

É fato de que o modelo tradicional da universidade é ainda, o que caracteriza as universidades. As razões são diversas. Há também, inúmeros fatores estruturais que interferem no desempenho das instituições, tais como: políticas públicas de Estado em relação à educação, em todos os níveis; recursos para o financiamento da pesquisa nas universidades; falta de

modelos de gestão mais inovadores; metodologias pedagógicas compatíveis com a sociedade do conhecimento, e outros. (PORTO; RÉGNIER, 2003).

Bernheim e Chauí, (2008, p. 17) enfatizam que:

A universidade desejável é uma instituição que tem o dever e também o privilégio de ser capaz de manter-se no 'fluxo' das mudanças e, ao mesmo tempo, na 'vazante' da reflexão sobre as implicações dessas mudanças e bem como devem ser dirigidas para um ideal, com os desejáveis benefícios de longo prazo.

Segundo o presidente da Universidade Yale, os países precisam investir nas suas universidades para torná-las de classe mundial. Todavia, afirma Levin (2010, p. 27) que “nem todas as universidades de um país podem ou precisam ser de classe mundial. É preciso ter foco. O governo precisa investir em pesquisa nas universidades de classe mundial eleitas para tal fim e a distribuição dos recursos deve ser por mérito”.

Ainda, Levin (2010), diz que para ser de classe mundial a universidade deve reconhecer a importância da pesquisa científica como motor do crescimento econômico; deve formar pessoas com a mente aberta, capacidade de pensamento crítico e capazes de solucionar problemas, inovar e liderar. Que, é papel das universidades preparar cidadãos bem-educados com visão ampla e empreendedores dinâmicos, capazes de pensar de forma independente e original.

Resumindo, no posicionamento de Levin (2010, p. 26-30), uma universidade de classe mundial deve:

- a) atrair acadêmicos e cientistas da mais alta qualidade e dispor de instalações de pesquisa, de financiamento adequado;
- b) formar estudantes com visão abrangente e multidisciplinar do mundo, com estrutura curricular e práticas pedagógicas adequadas à formação desse perfil;
- c) formar líderes em todas as áreas profissionais e acadêmicas, com capacidade de se adaptar a circunstâncias em constante transformação, de

confrontar novos fatos e de encontrar maneiras criativas de resolver problemas;

- d) fazer intercâmbio de estudantes de um país para outro, com culturas e pedagogias diferentes;
- e) manter o currículo ampliado e uma pedagogia transformada, a fim de criar capacidade de excelência mundial em ensino.

Certamente, para transformar uma universidade brasileira em uma instituição de classe mundial, há muito a ser feito, tanto em termos de políticas, quanto de mudança de paradigma de gestão, necessitando também de investimentos. A posição atual do Brasil na classificação das universidades mundiais pode ser constatada na avaliação feita pela *QS World University Rankings* 2015/16, onde a Universidade de São Paulo (USP) aparece como a única universidade brasileira melhor posicionada, ocupando a posição 143<sup>o</sup>. Ainda, dentre as 200 melhor posicionadas encontra-se, além da USP, a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) em 195<sup>o</sup> lugar.

Já, neste mesmo *ranking*, referente ao Grupo de Países Emergentes formado pelo Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul (BRICS) encontram-se dez universidades dentre as 50 (cinquenta) com melhor classificação, sendo: Universidade de São Paulo, Universidade Estadual de Campinas, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), Universidade Federal do Estado de São Paulo (UNIFESP), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ).

No *ranking* dos países da América Latina, encontram-se 17 universidades brasileiras entre as 50 com melhor classificação. Além, das dez classificadas no BRICS, completam a listagem as seguintes instituições: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Universidade Federal Fluminense (UFFL).

A classificação das universidades brasileiras no *ranking* internacional, em comparação com o número de universidades

brasileiras (195 – Censo 2014), alcança um percentual de 8,7%. Dentre as 800 universidades mundiais, classificadas em 2015/16, o Brasil se apresenta com vinte e duas (22), alcançando um percentual de 2,75%.

Na *ranking* do INEP/MEC acerca do desempenho das IESs brasileiras, por intermédio do Índice Geral de Cursos (IGC), somente treze obtiveram conceito máximo, no período de 2007 a 2013.

Com base nestas informações, deduz-se que é preciso incentivar um melhor posicionamento das universidades brasileiras, em relação às instituições de classe mundial e até da América Latina. Tal necessidade faz-se premente em função da internacionalização da educação superior, da globalização da economia, do avanço da ciência e tecnologia e da inovação da universidade.

No entendimento de Ataíde (2014, p. 15):

Qualquer proposta de mudança na instituição universitária deve considerar as três dimensões básicas, que refletem o contexto onde ela se insere: macro societário, organizacional e mudanças de crenças e valores do homem. [...] sobretudo, requer uma nova mentalidade de seus dirigentes sobre a missão institucional da universidade, bem como o papel da gestão universitária neste contexto de mudanças. [...] é preciso (res) significar sua missão, reordenar sua estrutura, expandir suas fronteiras para ingressar definitivamente nesse processo de transformações globais.

Corroborando Morosini *et al.* (2016), com este entendimento de que a sociedade quer uma educação superior de qualidade e uma universidade considerada *excelente*, tanto no âmbito mundial, quanto nacional. Essa *excelência* requer diretrizes, políticas, planos e ações, estrutura organizacional, modelos de gestão, qualidade de seu capital humano, boas práticas de gestão acadêmica, metodologias de ensino e pesquisa inovadoras, ensino de qualidade, relacionamento com o ambiente em que está inserida e outros tantos indicadores, os quais devem ser aceitos e reconhecidos pela academia e pela



sociedade, tanto no contexto local, quanto nacional e internacional.

Portanto, contribuir com as mudanças a serem operadas na universidade brasileira constitui-se o objeto de estudo deste trabalho e orienta a escolha do tema, do problema de pesquisa e dos objetivos, os quais encontram sustentação, interdisciplinarmente, em três áreas do conhecimento: Educação (Mídia do Conhecimento), Gestão do Conhecimento e Administração, conforme demonstrado no Diagrama 02.

Assim, a elaboração de um documento que possa contribuir com a melhoria da gestão institucional das Instituições de Educação Superior (IES) brasileiras desenvolveu-se um *survey*, com a participação de pró-reitores das 13 (treze) universidades, consideradas as de maior qualidade (*Tops no ranking do INEP*), a fim de responder ao seguinte problema de pesquisa:

**Quais os indicadores de desempenho e práticas de gestão do conhecimento são considerados relevantes para compor um referencial para a gestão de universidades?**

## 1.2 OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS

### 1.2.1 Objetivo geral

Propor um referencial para subsidiar o desempenho da gestão das instituições de educação superior.

### 1.2.2 Objetivos específicos

Para alcançar o objetivo geral traçou-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Mapear as IESs brasileiras com melhor classificação no *ranking* do INEP/MEC;
- b) Identificar indicadores de desempenho em gestão universitária;
- c) Identificar práticas de gestão do conhecimento (métodos, técnicas e ferramentas) aplicáveis à gestão universitária;
- d) Definir os elementos que compõem os processos de gestão institucional contemplando indicadores de desempenho e práticas de gestão do conhecimento.

### 1.3 JUSTIFICATIVA

Escuta-se, atualmente, o clamor da sociedade e do mercado de trabalho, por uma educação formal de qualidade que prepare os profissionais para uma economia cada vez mais globalizada e inserida em um mundo de grandes transformações sociais, culturais, econômicas e organizacionais.

Para Almeida *et al.* (2001) as universidades têm por finalidade a produção de conhecimento, por intermédio da ciência e a transformação desse conhecimento em bens e produtos é de responsabilidade da tecnologia e das organizações. Porém transformar o conhecimento em novas competências, principalmente das novas gerações, é missão das universidades.

Porto e Régnier (2003) entendem que, embora não haja certeza sobre o novo paradigma de universidade que irá se consolidar ao longo do século XXI, estudos têm indicado um amplo conjunto de tendências e forças de mudanças em andamento, dentre as quais citam:

- a) quebra do monopólio geográfico, regional ou local, com o surgimento de novas forças competitivas;
- b) mudança do modelo organizacional do ensino superior, saindo do modelo tradicional para um mais inovador;
- c) transformação das universidades amplas, fortes e verticalmente integradas em instituições mais especializadas e centradas no aluno (e não no professor);
- d) significativa reestruturação da educação superior, através de fusões e incorporações e o desenvolvimento de projetos e operações de forma integrada;
- e) surgimento de novos protagonistas, concorrentes e parceiros da universidade; novas formas de organização e gerenciamento acadêmico influenciadas pelas tecnologias;
- f) incremento nos fluxos internacionais de estudantes;
- g) aumento da oferta de educação a distância e outras.

Essa “nova” universidade precisa estar ajustada aos novos paradigmas de uma sociedade, onde o fator de produção mais importante é o conhecimento, requerendo a formação de pessoas com a mente aberta e capacidade de pensamento crítico e que sejam capazes de solucionar problemas, inovar e

liderar e cidadãos bem-educados com visão ampla e empreendedores dinâmicos, capazes de pensar de forma independente e original, (LEVIN, 2010).

Corroborando com essa reflexão, Tosta (2012) cita que as universidades têm sido reconhecidas como o elo necessário para a conquista do desenvolvimento econômico, cultural e social, por meio do tripé – ensino, pesquisa e extensão – e ela se constitui no grande diferencial de classificação dos países com mais desenvolvimento e os menos desenvolvidos.

Ainda, segundo Tosta (2012, p. 35):

Na prática, poucas são as universidades que alcançam um equilíbrio no desempenho de tais atividades. Entre as universidades públicas financiadas pelo governo, é mais comum essa indissociabilidade, entretanto, entre as instituições privadas ou públicas de direito privado, o foco acaba se voltando para o ensino, que é a atividade mais 'lucrativa', enquanto a pesquisa e a extensão acabam restritas por falta de recursos. Essa observação empírica não reflete certamente a realidade de todas as instituições, mas de uma grande maioria.

Tosta (2012) relata que a manutenção das atividades fins das universidades que constituem o suporte necessário para o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural do País, não será possível sem o fortalecimento do setor público. No entanto, a exemplo de outros países, paralelamente, ao fortalecimento das instituições públicas, têm-se a expansão do setor privado, que deve continuar, mas com garantia da qualidade.

Buscando respostas para as transformações que as instituições de educação superior precisam fazer para a melhoria do desempenho em sua gestão é que se propôs, nesta tese, desenvolver um trabalho interdisciplinar, associando três áreas citadas no Diagrama 2.

Entende-se que várias são as contribuições que um trabalho de tese pode trazer à academia e à sociedade, que são:

No que se refere à **contribuição individual** deste trabalho, pode-se afirmar que a escolha do tema e do objeto de pesquisa é decorrente da experiência profissional da pesquisadora em

gestão universitária e dos estudos desenvolvidos no Programa de Engenharia e Gestão do Conhecimento (PPEGC), da UFSC, nos cursos de Mestrado e de doutorado. Também, em termos práticos é a intenção de contribuir com a melhoria do desempenho das instituições, indicando diretrizes e práticas de gestão, consideradas relevantes por instituições consideradas *tops* no *ranking* do INEP/MEC.

Em relação à **contribuição acadêmica e social**, o interesse pela pesquisa e a contribuição deste trabalho é o de possibilitar um estudo técnico/científico com contribuições para o desempenho da gestão universitária, por intermédio de elementos de planejamento, gestão acadêmica e administrativa e avaliação institucional, fundamentada no paradigma da gestão do conhecimento, possibilitando uma melhoria da sua qualidade e uma melhor classificação nos *rankings* nacional e internacional.

#### 1.4 DELIMITAÇÃO DO TRABALHO

Como qualquer trabalho na área de ciências sociais esta tese limita-se, em relação à sua abrangência, às escolhas feitas pela pesquisadora, baseadas nos fundamentos teóricos estudados (epistemologia) e em função da metodologia adotada.

Em relação às escolhas dos fundamentos teóricos, o trabalho está fundamentado nos conceitos e fundamentos que abrangem as três áreas de conhecimento: administração, educação e gestão do conhecimento, cujos temas estudados constam das categorias de análises, conforme os objetivos específicos.

Todos os estudos fundamentam a pretensão definida no objetivo geral que é o de propor um referencial para subsidiar o desempenho das instituições de educação superior. Tem-se consciência de que, mesmo atendendo ao objetivo deste trabalho, as escolhas teóricas efetuadas representam, apenas, uma parte de tudo que existe no campo técnico e científico sobre o assunto. Sendo assim, este estudo está limitado à proposta desta tese.

No que se refere a delimitação metodológica, esta tese efetuou as seguintes escolhas:

- a) Quanto à abordagem do problema: a escolha foi pela pesquisa quali-quantitativa, em função do objetivo proposto.

- b) Quanto aos meios: quantitativamente, a escolha foi pelo método Survey, cujos dados foram coletados por intermédio de questionário estruturado; qualitativamente, utilizou-se a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental.
- c) Quanto a população-alvo da pesquisa: a escolha consistiu das treze universidades com a melhor classificação no *ranking* do INEP/MEC, efetuado pelo IGC, no período de 2007 a 2013, consideradas como as “melhores” do País.

Na escolha das universidades participantes da pesquisa, optou-se pelas instituições com categoria acadêmica de universidade, deixando-se de lado as faculdades e outras categorias. Tal decisão levou em consideração a falta de consistência em comparar os indicadores das universidades com faculdades, embora ambas com conceito máximo pelo IGC. Verificou-se, na pesquisa documental que a população a ser pesquisada é constituída de somente, universidades públicas. Não foi identificado, durante os sete anos de vigência do IGC, a classificação de universidade privada no *ranking* do País.

Salienta-se, que este trabalho não pretende esgotar os estudos e as possíveis contribuições que a literatura e os estudiosos do tema possam trazer à comunidade acadêmica, mas apresentar uma proposta que poderá contribuir com a melhoria do desempenho das IESs brasileiras e a busca de uma melhor classificação nos *rankings* nacional e internacional.

## 1.5 INEDITISMO

Falar em ineditismo em um mundo em que o conhecimento é multiplicado por dois, a cada cinco anos, e projeta-se que, em 2020, duplicará a cada 73 dias (BERNHEIM, 2008), talvez seja um tanto temeroso, principalmente em se tratando das áreas vinculadas às ciências sociais aplicadas.

Por outro lado, com o avanço da tecnologia, ficou mais fácil saber o que se produz de conhecimento na humanidade, a cada momento, restando a necessidade de se desenvolver as habilidades para coletar e analisar as informações e conhecimentos de fontes confiáveis, que sejam adequados para cada estudo:

Assim, o procedimento adotado foi a busca sistemática, por intermédio de banco de dados de bases científicas. A ineditividade dessa pesquisa, entre outros aspectos, foi confirmada devido ao fato de que não foi encontrado nenhum trabalho específico que visasse à elaboração de um referencial com elementos inerentes à gestão institucional.

As bases de dados utilizadas foram a *Scopus*, a *Scielo* e o Portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A pergunta norteadora foi: Existe um referencial de qualidade em gestão universitária?

Os primeiros descritores aplicados foram: “*quality reference in university management*” sendo colocado entre aspas para que ficasse restrito ao assunto pesquisado. O procedimento de localizar e selecionar os artigos na base de dados *Scopus* deu-se por conter os descritores no título, no resumo, ou nas palavras-chave do artigo.

A busca na *Scopus* com o descritor acima referido, apresentou a resposta: A pesquisa “*quality reference in university management*” não retornou qualquer ocorrência. No intuito de aprofundar a pesquisa que contivessem temas referentes ao objetivo da tese foi realizada uma nova pesquisa com os seguintes descritores: “*quality reference in university*” e “*reference in university management*”, não retornando qualquer ocorrência. Partiu-se, então, para a busca na *ScienceDirect Livros*, com os mesmos descritores e o retorno da pesquisa foi o mesmo da *Scopus* – nenhuma ocorrência.

A partir disso foi realizada uma busca na *Scielo*. Para fins de confiabilidade foi utilizada a seguinte frase para busca: "Referencial de qualidade em gestão universitária". Nessa base de dados foram encontrados 03 resultados, sendo:

1. Desafios da gestão coletiva da atividade na docência universitária. Anísio José da Silva, ARAÚJO. Psicologia: Ciência e Profissão, 2012, Volume 32, Nº 4, pág. 840 – 855;

2. A educação popular nas práxis da formação para o SUS. Maria Juliana Acosta, SANTORUM; Maria Elisabeth, CESTARI. Trabalho, Educação e Saúde, Out 2011, Volume 9, pág. 223-240;

3. Proposta de um modelo referencial de gestão de indicadores de qualidade na instituição universitária. Nilza Maria Guarda, CANTERLE; Fábio, FAVARETTO. Ensaio: Avaliação e

Políticas Públicas em Educação, Set 2008, Volume 16, Nº 60, pág. 393 – 342.

Procedeu-se, então, a leitura dos resumos dos três artigos, sendo que somente, o terceiro apresentava alguma relação com o objetivo desta tese.

Para completar foi realizada a pesquisa no Portal de Teses e Dissertações da CAPES. A pesquisa foi efetuada com a frase: "**Referencial de qualidade em gestão universitária**", a partir de 2010. Foram encontrados sete resultados da busca, sendo:

Categoria	Título do trabalho	Ano
Mestrado Acadêmico em Educação	Plano de desenvolvimento da educação e plano de desenvolvimento da escola: desdobramentos da implementação dessas políticas no contexto escolar.	2011
Doutorado em Educação	Sustentabilidade acadêmica e o plano de desenvolvimento institucional.	2011
Mestrado Acadêmico em Ciência, Tecnologia e Sociedade	Métodos de categorização de atributos como instrumentos para melhoria de serviços: uma aplicação à iniciativa contribuinte da cultura.	2011
Doutorado em Saúde Coletiva	A relevância como critério de avaliação da qualidade da gestão em saúde pública.	2012
Mestrado Profissional em Administração	Análise das ações que confirmam a relação entre igc e o pdi: um estudo em faculdades isoladas no sul de santa catarina.	2012
Mestrado Profissional em Engenharia de Produção	Uma análise das ações promocionais de marketing em bibliotecas universitárias federais brasileiras.	2012
Mestrado Acadêmico em Meio Ambiente	Indicadores de desempenho para a cadeia reversa do reuso de computadores pós-consumo: estudo de caso do projeto: computadores para inclusão	2012

Procedeu-se a leitura dos resumos e não foi encontrado nada que se assemelhasse à proposta desta tese. Aprofundou-se a pesquisa neste mesmo portal com a frase "**Referencial de qualidade**" e da busca resultou 12 trabalhos, sendo:

Categoria	Título do trabalho	Ano
Doutorado em Educação	Gestão escolar: um modelo para qualidade Brasil e Coréia.	2011
Mestrado Acadêmico em Educação	Prêmio nacional de referência em gestão escolar: modelo de política pública para gestão participativa com educação de qualidade em Porto Velho-RO.	2011
Mestrado Profissional em Administração Universitária	Análise das ações que confirmam a relação entre IGC e o PDI: um estudo em faculdades isoladas no sul de Santa Catarina.	2012
Mestrado Acadêmico em Educação	Qualidade da educação superior no Brasil: diferentes perspectivas	2012
Doutorado em Educação	Fatores de qualidade da educação superior: estudo sobre os dados dos cursos de administração.	2012
Mestrado Acadêmico em Educação	Políticas públicas para a melhoria da qualidade da educação em tempos de transnacionalização de políticas educativas: o caso das novas modalidades de regulação do sistema de ensino municipal do Rio de Janeiro.	2012
Mestrado Acadêmico em Educação	SINAES: indicadores de qualidade de cursos no ensino superior e reprodução social.	2012
Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação	As ações de gestão escolar que garantem o sucesso na implementação de uma política pública e impactam no desempenho dos alunos: experiências de escolas mineiras.	2012
Doutorado em Educação	O plano de desenvolvimento da escola e a produção do consentimento ativo.	2012

Efetuada a leitura dos resumos, somente 02 trabalhos apresentavam alguns pontos relacionados com a proposta desta tese, que são: Análise das ações que confirmam a relação entre IGC e o PDI: um estudo em faculdades isoladas no sul de Santa Catarina; e SINAES: indicadores de qualidade de cursos no ensino superior e reprodução social.

Registra-se, ainda, a existência de um documento publicado pelo MEC em 2007, o qual denomina-se “Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância”. Tal documento não apresenta semelhança com a proposta deste trabalho.



Assim, mesmo que existam outros trabalhos que abordem elementos relativos à esta proposta, é possível concluir que ela possui um certo grau de ineditismo, em função da revisão sistemática efetuada, no período de novembro de 2015 a março de 2016, e das contribuições técnico-científicas.

## 1.6 ADERÊNCIA DO TRABALHO AO PPEGC

Para justificar a aderência deste trabalho à filosofia e concepção do PPEGC buscou-se, em primeiro lugar, entender os conceitos inerentes aos campos científico, educacional e organizacional, bem como a característica interdisciplinar do programa.

Na literatura pesquisada, além do conceito disciplinar, tradicionalmente utilizado pelas áreas de estudo, encontrou-se o da interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade, como formas possíveis de integração entre as disciplinas e de estratégias dessa articulação para a produção do conhecimento.

Na interdisciplinaridade, objeto de formação e pesquisa do PPEGC, afirma Berger (1972) de que os especialistas das diversas disciplinas devem estar conscientes e com boa vontade para efetuar o compartilhamento de conhecimentos e de suas práticas. Cada qual precisa aceitar e esforçar-se fora do seu domínio e da sua própria linguagem técnica para se aventurar num domínio de que não é proprietário exclusivo.

Ainda, segundo Berger (1972) um grupo interdisciplinar compõe-se de pessoas que recebem formação nos diferentes domínios do conhecimento (disciplinas) tendo cada uma delas, conceitos, métodos, dados e temas próprios.

Fazenda (1998, p. 42), afirma que a interdisciplinaridade requer um “processo integrador, articulado, orgânico, de tal modo em que, pesem as diferenças de formas, de meios, as atividades levam ao mesmo fim. Sempre uma articulação entre totalidade e unidade”.

O caráter interdisciplinar da prática do conhecimento requer: “[...] articulação do todo com as partes; [...] dos meios com os fins; é sempre em função da prática, do agir; precisa ser sempre conduzido pela força interna de uma intencionalidade; a prática do conhecimento só pode se dar, então, como construção dos objetos pelo conhecimento [...]” (FAZENDA, 1998, p. 43).

Segundo Nicolesco<sup>1</sup> (1999) a harmonia entre as mentalidades e os saberes pressupõe que estes saberes sejam compreendidos. Afirma que a civilização corre riscos, se continuarmos com a compreensão disciplinar limitada e a especialização exagerada, pois a sociedade está a exigir novas competências.

Afirma, também, Nicolesco que:

A interdisciplinaridade [...] diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra. Podemos distinguir três graus de interdisciplinaridade: a) um grau de aplicação. b) um grau epistemológico. c) um grau de geração de novas disciplinas. [...] Como a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade ultrapassa as disciplinas, mas sua finalidade também permanece inscrita na pesquisa disciplinar. (NICOLESCO, 1999, p. 2).

De acordo com Viana e Santa-Rita (2000), a interdisciplinaridade exige que cada especialista ultrapasse seus próprios limites, abrindo-se às contribuições de outras disciplinas. Os autores enfatizam que é preciso uma mudança de atitude frente à fragmentação do conhecimento e da ciência, substituindo-a pela ideia de totalidade, também inerente aos conceitos da teoria da complexidade.

A exigência interdisciplinar impõe a cada especialista que transcenda seu próprio saber na tomada de consciência de seus limites para acolher as contribuições de cada disciplina. [...] A interdisciplinaridade é uma relação de reciprocidade e de mutualidade que pressupõe uma postura diferente a ser assumida frente ao problema do conhecimento [...] (VIANA; SANTA-RITA, 2000, p.18).

---

<sup>1</sup> Físico teórico do Centro Nacional de Pesquisa Científica da França (C.N.R.S.). Fundador e Presidente do Centro Internacional de Pesquisas e Estudos Transdisciplinares (CIRET).

Para Musse; Ohira e Cislighi (2008, p. 9), “a interdisciplinaridade resulta da convergência de duas ou mais áreas do conhecimento, que contribui para o avanço das fronteiras da ciência ou da tecnologia, gerando novos conhecimentos, novos perfis profissionais e novas disciplinas”, podendo ser visualizada pelo Diagrama 1, abaixo.

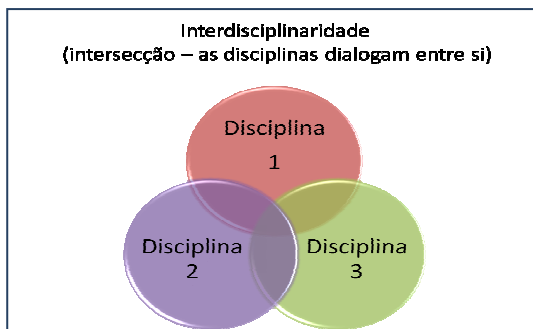


Diagrama 1 - Interdisciplinaridade

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

No entanto, afirma Paviani (2008) que este ideal de unidade que perpassa as ciências e, conseqüentemente, as disciplinas, não se concretiza. Diz que a fragmentação do conhecimento se dá na ciência, na separação entre as disciplinas e na própria organização acadêmica. “[...] a destruição do modo de conceber a sistematização dos conhecimentos, através das disciplinas tradicionais, tem relação com um novo enfoque na maneira de ver as coisas, o mundo, os problemas e com o modo de entender o conhecimento”. (PAVIANI, 2008, p. 8).

A CAPES conceitua a interdisciplinaridade como:

[...] a convergência de duas ou mais áreas do conhecimento, não pertencentes à mesma classe, que contribua para o avanço das fronteiras da ciência e tecnologia, transfira métodos de uma área para outra, gerando novos conhecimentos ou disciplinas e faça surgir um novo profissional com um perfil distinto dos existentes, com formação básica sólida e integradora. (CAPES, 2010, p. 4).

Pacheco, Freire e Tosta (2011), afirmam ainda que, no caso do PPEGC, os campos do saber são ilimitados, visto que se pretende criar, gerir e disseminar conhecimentos em diferentes áreas e a partir de diferentes visões de mundo.

Colocam que “O PPEGC no tocante a sua visão técnico-pedagógica, organiza-se [...] em um contexto interdisciplinar, se integram e se complementam, procurando desvelar a complexidade do processo de construção do conhecimento” (PACHECO; FREIRE; TOSTA, 2011, p. 595).

Para Bonacelli (2014), a interdisciplinaridade no ensino e na pesquisa está em evidência em decorrência da evolução da construção do conhecimento contemporâneo, cada vez mais complexo, que rompe fronteiras disciplinares e territoriais e transforma a forma de se fazer ciência e se buscar a inovação. Também, afirma que,

Mesmo em programas de graduação e de pós-graduação criados como interdisciplinares, sofre-se com a cultura disciplinar e com a acomodação dos profissionais, isso tudo aliado à estrutura da Universidade, fechada em departamentos e faculdades relacionadas às grandes áreas do conhecimento. (BONACELLI, 2014, p. 51).

No que se refere à justificativa deste estudo no âmbito do PPEGC - Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento e, especificamente na área de Gestão do Conhecimento, buscou-se a sustentação no enfoque interdisciplinar da produção do conhecimento.

Frente aos conceitos e entendimentos apresentados, entende a pesquisadora de que este trabalho se localiza na área do PPEGC, na linha de pesquisa Teoria e Prática de Gestão do Conhecimento, cujo foco principal de estudo consiste em “[...] introduzir as bases conceituais e metodológicas para a implantação de uma gestão organizacional baseada no conhecimento, visando à transformação dos conhecimentos individuais em conhecimentos coletivos e organizacionais” (PACHECO; FREIRE; TOSTA, 2011, p. 573).

No que tange a apropriação dos conceitos de interdisciplinaridade apresentados, este trabalho encontra

sustentação em Nicolesco (1999) que fala da interdisciplinaridade como a utilização de métodos de uma disciplina para outra, tanto na aplicação, quanto na epistemologia e em Fazenda (1998, p.43), que afirma que o caráter interdisciplinar “é sempre em função da prática, do agir; precisa ser sempre conduzido pela força interna de uma intencionalidade; a prática do conhecimento só pode se dar, então, como construção dos objetos pelo conhecimento”.

Nesse entendimento, este trabalho utilizou-se dos fundamentos, conceitos e ferramentas da administração, da educação e da gestão do conhecimento para propor um referencial de desempenho para a gestão institucional de universidades.

A proposta é teórico-prática, com a intenção de contribuir com a qualidade da gestão de instituições de educação superior.

A aderência ao programa justifica-se porque o principal constructo da tese é a visão sistêmica da integração entre planejamento, gestão e avaliação na dinâmica da administração universitária, embasado na concepção da gestão do conhecimento, pela utilização de seus conceitos e práticas.

Conforme a finalidade e o contexto deste trabalho, ele encontra amparo em um tripé disciplinar, trabalhado interdisciplinarmente e sua contribuição visa preencher uma lacuna no processo da gestão institucional, conforme demonstrado no Diagrama 02, a seguir.

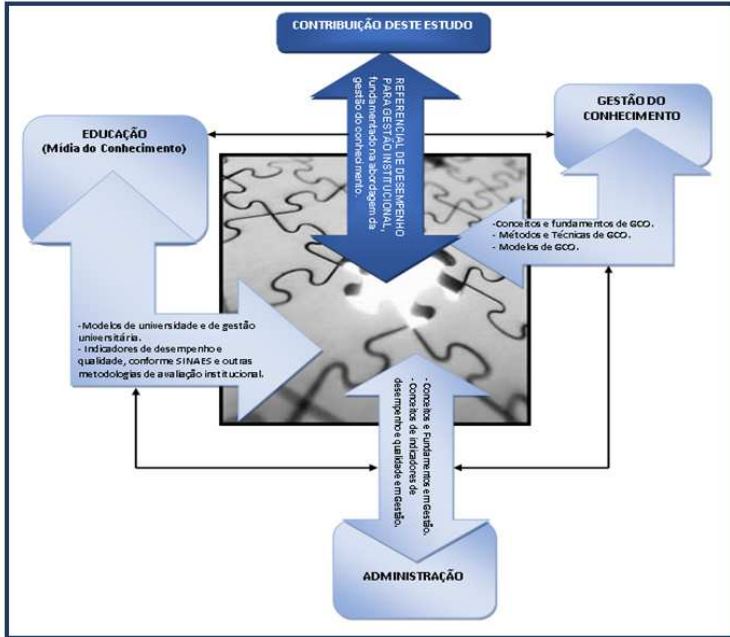


Diagrama 2 - Estrutura e contribuição deste trabalho e a interdisciplinaridade

Fonte: Elaborado pela autora (2015)

Todos esses contributos amparam o estudo ora desenvolvido, que consiste da proposta de um referencial de desempenho para gestão institucional fundamentado na abordagem da gestão do conhecimento, dentro de um enfoque interdisciplinar, com a utilização de três áreas: administração, educação e gestão do conhecimento.

## 1.7 ESTRUTURA DO TRABALHO

Este trabalho está organizado em capítulos, com a seguinte estrutura:

**CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO**, contemplando: Definição do problema de pesquisa; Objetivos; Justificativa; Delimitação do trabalho; Ineditismo; Aderência do trabalho ao PPEGC; e Estrutura do trabalho.

**CAPÍTULO 2: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-EMPÍRICA**, do qual fazem parte: A evolução da universidade e seu papel no contexto da sociedade contemporânea; Gestão e modelos de universidade; Indicadores de qualidade e sua utilização na gestão universitária; e Gestão do conhecimento: métodos, técnicas e ferramentas aplicáveis à gestão universitária.

**CAPÍTULO 3: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**, contemplando: Plano de trabalho; Aspectos conceituais da pesquisa; Categorias de análise; Caracterização da pesquisa: metodologia e instrumento de pesquisa, definição da população-alvo da pesquisa, sujeitos da pesquisa, coleta e tratamento dos dados.

**CAPÍTULO 4: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**, do qual fazem parte: Tratamento e análise dos dados: Análise dos dados da pesquisa documental, e Análise dos dados do *Survey*.

**CAPÍTULO 5: PROPOSTA DE REFERENCIAL PARA A GESTÃO UNIVERSITÁRIA**, contemplando: Apresentação; Concepção teórica e contextual da proposta; Configuração da proposta; Diretrizes para a implantação da proposta.

**CAPÍTULO 6: CONSIDERAÇÕES FINAIS**, apresentando as conclusões e indicação para outros trabalhos.





## CAPÍTULO 2: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 A EVOLUÇÃO DA UNIVERSIDADE E SEU PAPEL NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

*O real significado do termo 'Ensino Superior' vai muito além do de ensino de terceiro grau, como ficou popularizado, principalmente, após as reformas das décadas de 60 e 70. O saber superior deve ser adquirido mediante o uso de codificações, sistemas, modelos e símbolos da semântica científica e, por isso, foge à praticidade do dia-a-dia e se reserva aos que disponham de condições especiais para abordá-lo. Por isso, como muitos querem, não pode ser democraticamente acessível a todos. É um ensino, por natureza, elitista, para uma minoria capacitada intelectual e culturalmente e não no sentido trivial de pessoas socioeconomicamente bem-postas na comunidade.*  
(Paulo Nathanael P. Souza, 1991).

**SINOPSE:** Neste capítulo apresenta-se um estudo bibliográfico, contemplando um resumo histórico das universidades mundiais e brasileiras e sua inserção na sociedade contemporânea. O primeiro tópico visa compreender a origem da universidade no mundo. O segundo tópico apresenta a origem, a estrutura e os dilemas da universidade brasileira. O terceiro tópico estudou o papel da universidade e as tendências de mudança para possibilitar a sua inserção na sociedade do conhecimento.

#### 2.1.1 A evolução da universidade no mundo

Na idade média, o desenvolvimento das cidades, esteve relacionado com o comércio de mercadorias. Nos continentes europeu e asiático, esse comércio foi intensificado, sobretudo, nas grandes feiras. “As cruzadas – incursões militares na Terra Santa com motivação religiosa, econômica e política – serviram de grande impulso ao comércio da época” (HUBERMAN, 1981,

p.26). À medida que o comércio crescia, cresciam, também, as cidades e, com elas a necessidade da educação formal.

Segundo Rops (1961), a igreja pode ser entendida como a matriz de onde saiu a universidade, registrando que:

O alívio dos sofrimentos físicos mediante as Ordens dedicadas aos hospitais e albergues e ao resgate dos cativos, a educação do povo pelo estabelecimento de escolas de paróquias e catedrais, a criação das universidades, centros de uma imensa fermentação intelectual nos séculos XIII-XIV – são algumas das tarefas levadas a cabo pela Igreja nesses séculos (ROPS, 1961, p.345).

As bases da Universidade estão, para Rüegg (1996) nas corporações dos ofícios, de mestres e estudantes e nos *Studium Generalis*. Souza e Machado, (s/d, p.5) entendem que os estudos de Rüegg (1996) confirmam que a “história da universidade medieval não é homogênea e linear, é possível identificar enfrentamentos, embates e tensões entre os estudantes e os mestres”. Enfatizam, ainda, que no século XI o mundo medieval recebe uma grande influência da cultura islâmica, a qual tem impacto, também, sobre a organização do trabalho pedagógico na Universidade.

Nas primeiras universidades europeias, o conhecimento era privilégio de poucos e apenas quem podia pagar se associava a outros interessados para contratar um mestre, surgindo a *universitas magistrorum et scholarium*. Daí o nome de ‘universidade’. (CHARLE; VERGER, 1996). A universidade possibilitou, ainda, a disseminação do pensamento crítico que acabaria por desencadear o Renascimento e, mais tarde o Iluminismo.

Conforme pesquisa bibliográfica, as primeiras universidades surgiram na Europa medieval, a partir do Século XII, com a finalidade de estudo de direito, medicina e teologia. No entanto, alguns estudiosos e conforme pesquisa da história nos sites das universidades mapeadas foram encontrados registros de academias fundadas em 387 (a.C.) pelo filósofo Platão, que ministrava aulas no bosque de *Academos* próximo a Atenas, podendo ser entendida como a primeira universidade. Na

academia de Platão os estudantes aprendiam filosofia, matemática e ginástica.

No entanto, só na Idade Média as universidades, tal como as conhecemos hoje, foram criadas pela Igreja, nos mosteiros, cujos estudos tinham por objetivo explicar o universo, corroborando com o que havia sido escrito nas Sagradas Escrituras.

Ainda, em alguns relatos da história dessas universidades verificou-se que, também, eram consideradas como academias os estudos (denominados de livres) desenvolvidos por filósofos como Aristóteles entre os anos 384-322 (a.C.) que dava aulas em *Lyceum*.

Além disso, encontrou-se registros da existência de outras instituições antes da idade média que podem ter sido universidades, se considerar-se universidade como uma instituição de ensino. Tem-se como exemplo a **Universidade de Shangyang**, fundada no século XXI (a.C.) na China; **Universidade de Taxasila**, um importante centro de aprendizado védico/hindu e budista do século V (a.C.) ao século II (d.C.) no Paquistão; **Universidade de Constantinopla** (Império Bizantino), fundada em 425 e reconhecida como universidade em 848 (d.C.) localizada na Turquia; **Universidade de Nalanda**, fundada na Índia, mais ou menos no século V (a.C.), a qual dava títulos para seus graduados, enquanto oferecia cursos de pós-graduação; **Universidade de Timbuktu** foi, possivelmente, a primeira do mundo e alguns historiadores acreditam que ela tenha sido criada antes do século XII (a.C.); **Universidade de AL-Karueein**, criada em Marrocos, no ano de 859 (d.C.) é, até hoje, parte de uma mesquita; e a **Universidade de Al-Azhar**, localizada no Egito, foi criada no período de 970/972 (d.C.). (*ENCYCLOPEDIA BRITANNICA*, 2008).

Na Grécia, no século V (d.C.), aparecem os primeiros professores de ensino superior, profissionais e remunerados, com cursos de retórica, filosofia, oratória, direito e medicina. No século VI (d.C.) na Europa continental, todo ensino era ministrado pela Igreja Católica. Aos poucos foi surgindo iniciativas corporativas de estudantes e professores, que criavam escolas/academias denominadas de universidades, independente da igreja e da monarquia (COUVANEIRO, 2012).

Oficialmente, segundo Oliveira (2007), Couvaneiro (2012); e Nascimento (2012); as universidades surgem a partir do século

IX com as escolas monásticas da Europa; no século XI surgiram os centros de educação, fundados pelos bispos. No século XII surgiram centros docentes, atendendo a estudantes de toda a Europa. Essas universidades eram autorizadas pelo Papa e reuniam mestres e estudantes de várias nações, os quais constituíam poderosos centros de saber e de erudição.

Assim, a universidade, nasce com pretensões mais amplas e para possibilitar novas contribuições à ciência e o conhecimento. “A universidade surge nesse cenário como *universitas magistrorum et scholarium*, isto é, uma espécie de associação de professores e estudantes, objetivando fazer algo a mais do que já havia sido feito em termos de educação e cultura” (CESÁRIO, 2011, p. 26).

Registra-se, ainda, que existem divergências entre autores e as pesquisas efetuadas nos sites das universidades sobre a localização das primeiras universidades do mundo: se foi na Europa ou no Oriente Médio.

Mas, oficialmente, com a denominação de universidade, o surgimento desse tipo de instituição, ocorre por volta do século XII e se solidificam no mundo. Seu surgimento representa um marco na história da civilização ocidental tendo, ao longo de séculos, o apoio da Igreja e da monarquia.

Na história das universidades, segundo Dias Sobrinho (2004), sempre existiram expectativas diversas das suas finalidades sociais que expressaram projetos científicos, culturais, ideológicos, técnicos e sociais diferentes; elas relacionaram-se com as classes dominantes e com o poder instituído das sociedades em que estavam inseridas e, apesar de não existir uma concepção única de universidade e de suas características ser tecidas, historicamente, em determinado tempo e/ou espaço, conseguiram alcançar certa identidade universal. Assim, “nenhuma concepção de educação superior se isenta de visões de mundo e ideias de sociedade ideal” (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 705).

Oliveira (2007, p. 114) faz uma análise da origem da universidade enquanto criação de um espaço novo de construção e de preservação dos saberes e a universidade como um patrimônio histórico, concluindo que:

Ao considerar esses dois aspectos, compreenderemos a importância da universidade da perspectiva histórica e da memória, retomando o seu sentido de pertencimento social que ela possibilita ao imprimir o caráter de universalidade ao saber e ao agir dos homens. História e memória se entrelaçam, permitindo a compreensão desta instituição como espaço do saber universal mediado pelas relações do poder político, já que, ao longo da Idade Média, a universidade esteve ora sob a chancela do poder laico, ora do papado (OLIVEIRA, 2007, p. 114).

A universidade, na sua origem, constituiu-se como um marco de transição da humanidade, do pensamento dogmático para o racionalismo, do mundo espiritual para o mundo terreno e temporal e da Idade Média para a Renascença. Os grandes avanços da ciência e do conhecimento foram realizados na universidade ou em torno dela. (COUVANEIRO, 2012).

A exemplo do que, ainda hoje, acontece nas universidades contemporâneas, naquela época o mundo estudantil era também um mundo itinerante: os jovens saíam de casa para frequentar a universidade de sua escolha em outros locais e voltavam para sua terra nas festas. O sistema de ensino superior com cursos de graduação, pós-graduação, faculdades, exames e graus vieram, diretamente, do mundo medieval. (NASCIMENTO, 2012)

Assim, objetivando conhecer as universidades criadas no mundo, antes da instalação da primeira instituição de ensino superior brasileiro, efetuou-se uma exaustiva pesquisa, utilizando-se como fonte os sites das universidades e estudando a história de suas criações. O resultado da pesquisa resultou no **Apendice 1**, listando as universidades criadas no mundo, entre o século IX até século XIX (d.C.), e que estão em atuação. Não houve possibilidade de pesquisar o período anterior ao século IX, pois não foram encontradas fontes de pesquisa. As informações nos sites das universidades foram acessadas no período de 05 de novembro de 2014 a 21 de março de 2015.

Constatou-se que as universidades tiveram um papel de destaque na formação de estudiosos, pesquisadores e de grandes cientistas (ostentado com orgulho nos sites das

universidades), levando às descobertas que conhecemos no mundo atual e que contribuíram com o desenvolvimento das sociedades (tanto local, quanto mundial).

Portanto, as universidades ao longo da história (d.C.), pelo relato da literatura e dados e informações colhidas nos sites dessas instituições, tiveram um papel importante e fundamental no desenvolvimento das sociedades e do mercado de trabalho.

### **2.1.2 A evolução da universidade no Brasil**

Traçar a evolução do ensino superior no Brasil, com consistência, impôs a necessidade de se estabelecer um recorte na abordagem do tema, bem como de se definir um eixo que orientasse a análise pretendida.

Assim, a opção foi de traçar um breve histórico do surgimento do ensino superior no Brasil. Primeiramente, um perfil histórico-legal sobre o ensino superior no País, e em segundo lugar elaborou-se um quadro da origem e criação de cada universidade no Brasil, listando todas as universidades brasileiras, sendo que esta lista consta do Apêndice 2.

A relação das universidades brasileiras foi obtida na publicação do INEP/MEC no relatório sobre a Classificação das Universidades Brasileiras, segundo o IGC – Índice Geral de Cursos, publicado em dezembro de 2014. Este estudo contemplou somente as instituições classificadas como universidades.

No continente americano e, especificamente, no Brasil, a história da origem e do papel das universidades não é diferente da de outros continentes. O que diferencia é a época em que as instituições foram criadas e as suas relações com as universidades do velho continente europeu.

Soares (2002, p. 24) afirma que:

Com relação às suas origens e características, o desenvolvimento do sistema de educação superior, no Brasil, pode ser considerado um caso atípico no contexto latino-americano. Desde o século XVI, os espanhóis fundaram universidades em suas possessões na América, as quais eram instituições religiosas, que recebiam a

autorização do Sumo Pontífice, através de Bula Papal. O Brasil Colônia, por sua vez, não criou instituições de ensino superior em seu território até início do século XIX, ou seja, quase três séculos mais tarde.

Do século XVI ao XIX, no continente americano, todas as Colônias Espanholas tiveram incentivo para fundar suas instituições de ensino superior. O Brasil, nessa época, como Colônia Portuguesa, encontrou resistência. Existem registros na história sobre algumas tentativas, sistematicamente frustradas, de estender aos colégios jesuítas as prerrogativas universitárias, nos dando conta da intencionalidade da coroa portuguesa de manter a dependência com relação à Universidade de Coimbra. (AZEVEDO, 1971).

Cunha (1980) questiona a ideia implícita em alguns estudos de que a universidade seria a forma natural de organização do ensino superior, e que, portanto, desse ponto de vista, sua ausência significaria, no fundo, uma carência a ser superada. Mas, também, pergunta se esta questão não seria apenas de denominação, se interrogando se os colégios, seminários e academias implantadas no território brasileiro não se constituíam em instituições equivalentes às universidades (academias) europeias.

Também, até o final do século XVIII, Portugal se empenhava em dificultar o crescimento cultural do Brasil-colônia, como meio de subjugar os anseios libertários que estimularam a Inconfidência Mineira, lançada por terra em 1789 e a Conjuração Baiana ou Revolta dos Alfaiates, reprimida em 1799. (MARTINS, 2002).

Existem posições contrárias de estudiosos sobre a existência ou não de universidade brasileira há mais tempo e suas causas e consequências. Sem entrar no mérito dessa discussão, o que se sabe é que o Brasil levou muito tempo para oportunizar aos seus filhos uma educação superior, já que, quem fora encaminhado para frequentar uma universidade na Europa era somente filhos da burguesia.

Martins (2002) relata que as primeiras escolas de ensino superior fundadas no Brasil tiveram início em 1808 com a chegada da família real portuguesa ao país. Nesse ano, foram criadas as escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador (hoje

Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia (UFBA), a de Anatomia e Cirurgia, no Rio de Janeiro (atual Faculdade de Medicina da UFRJ) e a Academia da Guarda Marinha (hoje Escola Naval), também no Rio. Nos anos seguintes foram fundadas a Academia Real Militar (atual Escola Politécnica da UFRJ); o curso de Agricultura da (Faculdade de Agronomia da UFBA) e a Real Academia de Pintura e Escultura (atual Escola de Belas Artes da UFRJ) e outras.

Ainda, afirma Martins (2002) de que:

Até a proclamação da república em 1889, o ensino superior desenvolveu-se muito lentamente [...]. Com a independência política em 1822 não houve mudança no formato do sistema de ensino, nem sua ampliação ou diversificação. A elite detentora do poder não vislumbrava vantagens na criação de universidades. Contam-se 24 projetos propostos para criação de universidades no período 1808-1882, nenhum dos quais aprovados [...]. (MARTINS, 2002, p. 1).

Mas, o que se sabe é que muito se tem discutido sobre a origem da universidade e seu papel na sociedade, mas, ainda, esse tipo de instituição continua elitizada e com uma estrutura arraigada ao modelo tradicional e sem saber *o que* e *como* fazer para dar respostas a uma sociedade globalizada e na qual o maior valor está nas informações e no conhecimento.

Para Fávero (2006):

[...] estudos e pesquisas realizados sobre a história da universidade brasileira, suas origens, desenvolvimento e impasses vivenciados até a Reforma Universitária de 1968, poder-se-ia observar que há um longo caminho a percorrer. [...] Neste sentido, a universidade é convocada a ser o palco de discussões sobre a sociedade, mas não em termos puramente teóricos, abstratos. Deve ser o espaço em que se desenvolve um pensamento teórico-crítico de ideias, opiniões, posicionamentos, como também o



encaminhamento de propostas e alternativas para solução dos problemas. (FÁVERO, 2006, p. 38).

Para demonstrar a evolução legal e normativa do ensino superior no Brasil, fez-se uma análise documental nas Constituições Brasileiras, bem como na legislação pertinente ao ensino superior – Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDBs) e na Lei nº 5.540/1968, considerada como a reforma do ensino superior, com a finalidade de traçar um perfil histórico e entender o marco legal do ensino superior no País.

Embora conste da literatura de que houve muitos debates em torno da criação de universidades no Brasil, durante o século XIX, foi somente a partir do século XX é que surgiram as primeiras instituições, com a prerrogativa de oferecer ensino superior.

Teixeira (1989) comenta que foram apresentados inúmeros projetos de universidade, durante o período que vai de 1808 a 1889, e chama a atenção para o fato de que, em quase meio século de reinado do segundo Imperador, não foram criadas novas faculdades.











Conforme relatado por Soares (2002, p. 26), “Como instituição medieval e adaptada às necessidades do Velho Continente, a universidade era considerada, pelos líderes políticos da Primeira República (1889-1930), uma instituição ultrapassada e anacrônica para as necessidades do Novo Mundo”.



De 1889 até a Revolução de 1930, o ensino superior no país sofreu várias alterações em decorrência da promulgação de diferentes dispositivos legais. Embora o surgimento da universidade, apoiado em ato do Governo Federal, continuasse sendo postergado, o regime de ‘desoficialização’ do ensino acabou por gerar condições para o surgimento de universidades, tendendo o movimento a deslocar-se provisoriamente da órbita do Governo Federal para a dos Estados. Nesse contexto surge a Universidade de Manaus; é instituída a de

São Paulo e a do Paraná como instituições livres. (FÁVERO, 2006, p. 21).

Mesmo com todas as resistências e contratempos políticos, no século XIX a história da educação superior do Brasil registra a criação de dez escolas de nível superior, todas de cunho, estritamente, profissionalizante, as quais foram os embriões das atuais universidades, mas que foram oficializadas bem mais tarde.

O Quadro 01, abaixo, lista as escolas de ensino superior criadas, no século XIX, e que deram origem as respectivas universidades, hoje oficializadas, bem como a unidade da federação onde estão localizadas.

Instituições originárias	Estado	Ano de Origem	Fonte
Academia Real de Guardas-Marinha ( <b>Hoje Escola Naval</b> )	 Rio de Janeiro	1808	<a href="https://www.mar.mil.br/">https://www.mar.mil.br/</a>
Escola de Cirurgia e Anatomia de Salvador ( <b>Hoje UFBA</b> )	 Bahia	1808	<a href="http://www.fameb.ufba.br/">http://www.fameb.ufba.br/</a>
Academia Médico-Cirúrgica do Rio de Janeiro ( <b>Hoje UFRJ</b> )	 Rio de Janeiro	1808	<a href="http://www.medicina.ufrj.br/">http://www.medicina.ufrj.br/</a>
Escola Politécnica ( <b>Hoje UFRJ</b> )	 Rio de Janeiro	1810	<a href="http://www.poli.ufrj.br/">http://www.poli.ufrj.br/</a>
Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios ( <b>Hoje UFRJ</b> )	 Rio de Janeiro	1816	<a href="http://www.eba.ufrj.br/">http://www.eba.ufrj.br/</a>
Faculdade de Direito de Olinda ( <b>Hoje UFPE</b> )	 Pernambuco	1827	<a href="https://www.ufpe.br/ccj/">https://www.ufpe.br/ccj/</a>
Academia de Direito do Vale do São Francisco ( <b>Hoje USP</b> )	 São Paulo	1827	<a href="http://www.direito.usp.br/">http://www.direito.usp.br/</a>
Escola de Farmácia ( <b>Hoje UFOP</b> )	 Minas Gerais	1839	<a href="http://www.ufop.br/">http://www.ufop.br/</a>
Escola de Minas ( <b>Hoje UFOP</b> )	 Minas Gerais	1875	<a href="http://hemerotecadigital.Bn.br">http://hemerotecadigital.Bn.br</a>
Escola Agrícola ( <b>Hoje UFBA</b> )	 Bahia	1877	<a href="http://www.agronomia.Ufba.br/">http://www.agronomia.Ufba.br/</a>

Instituições originárias	Estado	Ano de Origem	Fonte
Faculdade de Direito (Hoje UFMG)	 Minas Gerais	1892	<a href="https://www.ufmg.br/">https://www.ufmg.br/</a>
Escola de Farmácia e Química (Hoje UFRGS)	 Rio Grande do Sul	1895	<a href="http://www.ufrgs.br/">http://www.ufrgs.br/</a>
Escola de Engenharia (Hoje UFRGS)	 Rio Grande do Sul	1895	<a href="http://www.ufrgs.br/">http://www.ufrgs.br/</a>
Escola de Engenharia (Hoje Mackenzie)	 São Paulo	1896	<a href="http://up.mackenzie.br/">http://up.mackenzie.br/</a>

Quadro 1 - Escolas de Ensino Superior criadas no Brasil no Século XIX e que deram origem as universidades atuais.

Fonte: Elaborado pela autora (2015).

A história relata que, somente em 1915, com a Reforma Carlos Maximiliano, por meio do Decreto nº 11.530/1915, obtêm-se um documento normativo a respeito da adoção da denominação – UNIVERSIDADE, determinando em seu art. 6º: “O Governo Federal, [...] reunirá em universidade as Escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito [...]”. (FÁVERO, 2006).

Surge, assim, a primeira **UNIVERSIDADE OFICIAL PÚBLICA** do País, criada legalmente pelo Governo Federal (Decreto nº 14.343, de 07 de setembro de 1920), denominada à época de Universidade do Rio de Janeiro, por justaposição de escolas, de ensino superior já existentes. Mais tarde (1937) passou a denominar-se Universidade do Brasil, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro.

No entanto, há registro da criação de outras instituições, hoje denominadas universidades e que registram em suas histórias a fundação, antes de 1920, que são: Universidade Federal de Lavras, Universidade Federal do Amazonas, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal de Itajubá, Universidade Federal de Alfenas e Universidade Cândido Mendes.

No **Apêndice 2** estão listadas as universidades criadas nos séculos XX e XXI – antes e após a aprovação da Lei nº 5.540/68 – Reforma Universitária, a qual definiu as normas de organização e funcionamento do ensino superior no País. Foi considerado como ano de criação aquele que consta do histórico de cada uma das instituições, conforme pesquisas em seus sites. Observou-se de que em alguns históricos consta a data da abertura do(s) primeiro(s) curso(s) que deram origem à universidade e em outros consta, como data de criação, àquela do credenciamento da instituição como universidade.

### **2.1.3 O papel da universidade na sociedade contemporânea**

Com a globalização, eliminando as fronteiras geográficas e de comunicação e com o crescimento acelerado das inovações tecnológicas, requerendo das pessoas uma necessidade premente de adaptação para fazer frente aos desafios da competitividade, levou as organizações a dilemas e desafios.

A insegurança, quanto ao que é certo e constante no mundo atual e que pairam na cultura social e nos modos de vida contemporâneos estão profundamente conectadas ao fato de que, hoje, a organização dos espaços e o controle da ordem, estão passando por um intenso processo de desregulamentação. “[...] o que quer que venha a tomar o lugar da política dos blocos de poder assusta por sua falta de coerência e direção e também pela vastidão das possibilidades que pressagia” (BAUMAN, 1998, p. 33).

Destaca, ainda, Bauman (1998) de que as forças de mercado, em constante movimento, em função de sua mobilidade, novos pontos de convergência aparecem a todo o momento, assim como também são facilmente descartados. Alerta o autor para o fato de sermos governados por uma busca incessante do capital, pelo consumo desenfreado, por meios de comunicação e informação e determinadas “instâncias culturais que fazem circular a idéia da supremacia da lógica do mercado, ou por qualquer outra forma de governo que supostamente impediria o despertar de uma consciência crítica capaz de nos guiar a uma vida livre de todo o tipo de dominação” (BAUMAN, 1998, p. 56).

Lipovetsky e Charles (2004, p. 22):

[...] propõem uma visão da pós-modernidade mais complexa e menos unívoca. [...] isso não se dá para enaltecer nosso presente, mas para sublinhar os paradoxos essenciais e apontar a ação paralela e complementar do positivo e do negativo. [...] O que possibilitou a passagem da modernidade à pós-modernidade foram o consumo de massa e os valores que ele veicula.

O mundo do consumo parece estar avançando cada vez mais na vida da sociedade hipermoderna, os seus valores e princípios estão impregnados nas vidas das pessoas. É uma nova sociedade moderna, onde tudo se renova a cada instante, tudo deve ser mais rápido, mais novo e mais eficiente – a lógica do sempre mais, sem se saber ao certo qual o rumo que será tomado (LIPOVETSKY; CHARLES, 2004). Mas, afirma o autor de que “não é verdade que o dinheiro e a eficiência se tornaram os princípios e os fins últimos de todas as relações sociais” (p. 99).

Takeuchi e Nonaka (2008) dizem que é possível perceber que a insegurança e os conflitos se apresentam nas duas dimensões – do indivíduo e da organização. Assim, o papel da gestão do conhecimento contribui para sanar esses conflitos por intermédio da captação, conversão e compartilhamento do conhecimento individual e sua transformação em conhecimento organizacional e que, portanto, é preciso que esses modos de vida da pós-modernidade sejam considerados em todo o processo de gestão.

Em uma economia onde a única certeza é a incerteza, apenas o conhecimento é fonte segura de vantagem competitiva. Quando os mercados mudam, as tecnologias proliferam, os concorrentes se multiplicam e os produtos se tornam obsoletos quase da noite para o dia, as empresas de sucesso são aquelas que, de forma consistente, criam novos conhecimentos, disseminam-nos profusamente em toda a organização e rapidamente os incorporam em novas tecnologias e produtos. Essas atividades caracterizam a

empresa 'criadora de conhecimento', cujo negócio exclusivo é a inovação constante (TAKEUCHI; NONAKA, 2008, p. 39).

A busca do equilíbrio para esse novo arranjo, voltado para as características da nova economia - a do conhecimento - privilegia a comunicação e a interação, a flexibilização e a competência das pessoas para o novo perfil da sociedade do conhecimento (SANTOS, 2009).

Todas essas mudanças têm influências políticas, econômicas e sociais na sociedade e nas organizações, contribuindo para tornar visíveis algumas incapacidades e debilidades dos sistemas de ensino, agravadas pela emergência da denominada *sociedade da informação e do conhecimento*, um tipo de sociedade em que o poder deixou de se traduzir apenas em capital financeiro e produtivo para passar a depender, em muito, da produção e utilização oportuna do conhecimento e das tecnologias da informação e comunicação. (MORGADO, 2009).

Nessa sociedade, as atividades caracterizadas como intensivas em conhecimento, conforme Morgado (2009) trazem implicações estratégicas para a estruturação e funcionamento das organizações que desejam e precisam se manter competitivas em um mercado cada vez mais globalizado (MORGADO, 2009).

Nessas organizações, da pós-modernidade, segundo Santos (2009) a base da gestão está:

- a) em centrar-se em resultados e não em tarefas;
- b) na busca pela agregação de valor às atividades, aos processos e às rotinas organizacionais passa a ser um diferencial no desempenho de cada pessoa que dela faz parte;
- c) em uma estrutura de produção organizada em "célula de trabalho" onde as decisões são tomadas por quem executa a atividade ou tarefa;
- d) no trabalho planejado, executado e avaliado de forma contínua e dentro de uma visão sistêmica;
- e) na organização entendida como um ente cognitivo - que aprende, pois através da aprendizagem de seu pessoal ela também se desenvolve e, em se desenvolvendo, desenvolve o seu capital humano.

Sabe-se que a universidade não está isenta de toda essa movimentação inovativa e precisa buscar respostas para a atuação que é requerida por essa sociedade.

O professor Goergen (2005), levanta alguns questionamentos, que enfatizam os dilemas porque passa a universidade para dar conta das exigências dessa nova sociedade, principalmente os relacionados com a crise de identidade, do papel da tecnologia e da ciência no mundo atual, sobre a questão da ética, currículo, metodologias de ensino e o papel do professor.

Talvez não tenhamos respostas para todos estes questionamentos. Mas, certamente, a universidade procurará responde-las ao longo do tempo, impulsionada pelas pressões sociais, culturais, econômicas e organizacionais.

Possivelmente, as respostas não são encontradas “[...] no debate de conteúdos meramente acadêmicos, mas especialmente no confronto com as interlocuções de outros agentes e atores sociais para [...] superar o verdadeiro apagão de ideias inovadoras e rebeldes frente ao consolidado”. (BARCELOS; TREVISAN, 2009, p.127).

Outro dilema enfrentado pela universidade é a sua relação com o mundo do trabalho. Se, uma de suas funções essenciais, é preparar profissionais para o mundo do trabalho, ela, como um dos atores dessa relação, não pode ficar dissociada do que vem ocorrendo no processo produtivo e na economia (SANTOS, 2009).

Dias Sobrinho (2010, p. 37), analisando os dilemas da universidade no século XXI, afirma que:

A complexidade das novas tarefas não pode ser atendida por um único tipo de instituição, como a universidade clássica. É muito complicado a uma única instituição formar, em toda extensão e com elevada qualidade, tanto os pesquisadores e profissionais de ponta, como fornecer a simples capacitação de mão-de-obra para postos de trabalho menos exigentes, [...] desenvolver a mais avançada e inovadora pesquisa e, ao mesmo tempo, o conhecimento de pronta aplicação, conciliar os valores gerais e permanentes da sociedade democrática com os interesses

imediatos e pragmáticos das empresas.  
(DIAS SOBRINHO, 2010, p.37).

Ainda, Dias Sobrinho (2010), falando sobre a inserção da universidade na sociedade do conhecimento, diz que a atual divisão dos países entre ricos e pobres está ligada à globalização capitalista. Os países que não investirem em formação humana, não atingirão estágios elevados de desenvolvimento. Diz que, pobreza e exclusão, na sociedade do conhecimento, relacionam-se com as carências de conhecimento; desprovisionamento de meios de aquisição de aprendizagens e informações; e falta de acesso à tecnologia de informação e comunicação.

O conhecimento e a informação assumiram papéis que geram diferenciais competitivos em todos os setores da vida humana. “Isto significa que a ‘sociedade do conhecimento’ não é uma sociedade da e para a maioria da população” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 75).

Os princípios citados na definição das funções da educação superior pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) requerem, segundo Dias Sobrinho (2010), uma reflexão sobre o como se percebem, hoje, as universidades e seus dilemas, apontando que a transformação e a expansão da educação superior exigem a firme participação de todos os atores sociais, políticos e econômicos (internos e externos); que os sistemas de educação superior devem aumentar sua capacidade para viver em meio à incerteza, ser inovadora e preservar o rigor científico; e que a universidade deve assumir o seu papel na sociedade do conhecimento.

Por outro lado, a universidade em seu contexto interno, também, se questiona sobre a inovação a ser processada, mas esbarra em um modelo de estrutura arcaica e arraigada em modelos tradicionais; em métodos e práticas de ensino dissociados da aprendizagem; em professores “catedráticos” e tantos outros dilemas.

Conclui-se este capítulo de que a universidade, embora com todos os seus dilemas ao longo da história, teve e tem uma grande contribuição no processo de desenvolvimento da sociedade, tanto na idade média, quanto no mundo contemporâneo. O que, talvez, a universidade precisa fazer para ajustar-se aos modelos e paradigmas sociais, culturais e



econômicos atuais é ser mais ágil nas suas mudanças e adaptações às exigências da sociedade do século XXI.

## 2.2 CONCEITOS E MODELOS DE UNIVERSIDADE E DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA

*O analfabeto do século XXI não será  
aquele que não  
consegue ler e escrever, mas aquele que não  
consegue aprender, desaprender e reaprender.  
(Alvin Toffler, 1980).*

**SINOPSE:** Neste capítulo apresentam-se os estudos realizados, enfocando conceitos, princípios e fundamentos da gestão, destacando a gestão universitária/gestão de instituições de educação superior e o que se considera uma gestão com desempenho de qualidade. Abordaram-se, também, os modelos de universidade e de gestão universitária, destacando as suas características. Fez-se, uma incursão sobre o papel do planejamento e da avaliação na qualidade da gestão universitária. Este capítulo tem visa fornecer o embasamento teórico, referente aos estudos sobre gestão e contribui para o entendimento do objetivo específico 1.

### 2.2.1 Administração Universitária

#### 2.2.1.1 Conceitos de Administração

Para entender a denominação gestão universitária foi necessário esclarecer o como ela será entendida neste trabalho. Assim, pesquisou-se os conceitos de gestão e de universidade, a fim de deixar claro o cunho científico dos termos apresentados e caracterizar o tipo de organização que estamos trabalhando. Ao apresentar a evolução científica do conceito de gestão e de administração, fez-se um breve relato sobre a utilização destes conceitos e de seus métodos e técnicas ao longo da evolução da sociedade. Quanto ao conceito de universidade buscou-se amparo na literatura sobre educação e no histórico e evolução deste tipo de organização no mundo e no Brasil.

Buscou-se compreender, inicialmente o que significa gestão e administração.

Desde os primórdios da civilização, o homem vem se utilizando de conhecimentos tácitos e explícitos para registrar sua passagem, buscar métodos, técnicas e recursos de sobrevivência e para explicar os fenômenos da natureza. O homem precisou aprender a cooperar e a se organizar socialmente. Da eficiência dessa organização dependia sua alimentação e segurança. Surgiam, assim, os primeiros princípios de administração. A partir desse embrião e da produção, registro e compartilhamento do conhecimento utilizado no cotidiano das pessoas e grupos, foi-se construindo um arcabouço de experiências que aos poucos se tornou um conhecimento de senso comum e mais tarde, a partir da explicitação, deu origem aos conhecimentos considerados científicos, filosóficos e outros. Tudo isso, de uma forma consciente ou não, foram sendo organizados em função de objetivos individuais, de grupos e/ou de organizações. A esse processo de construção do conhecimento, a história e a ciência denominaram de administração ou gestão.

A história da utilização de princípios administrativos remonta à antiguidade. Tem-se registros da utilização desses princípios na Suméria<sup>2</sup> (atual Iraque) por volta do ano 5.000 (a.C.), quando os antigos sumerianos procuravam melhorar a maneira de resolver seus problemas práticos na agricultura, exercitando assim a arte de administrar. Também, no Egito, Ptolomeu dimensionou um sistema econômico<sup>3</sup> planejado, que

---

<sup>2</sup> Segundo Rede (1997), foram os sumérios que cravaram um fim nos 150 mil anos de Pré-História, com a invenção da escrita cuneiforme. Também inventaram o modelo de cidades. De um povo originariamente agrícola que precisava lutar contra a fúria da natureza, surgiu uma civilização urbana, com comércio desenvolvido e que primava pelos registros escritos. Sua estrutura social privilegiando o varejo gerou uma elite cercada por luxos e prestadores de serviço. As palavras dos membros dessa elite tinham tanta força que eles legitimavam seus documentos por meio de um objeto usado até hoje: os selos. Cilíndricos, eles eram cunhados em pedra e rolados em tabletes de argila. (REDE, 1997, p. 141).

<sup>3</sup> A economia egípcia foi fortificada nos primeiros anos dessa dinastia (305 a 221 a.C.); os primeiros Ptolomeus estruturaram economicamente o Egito implantando um sistema de circulação de moedas, adotando assim, o sistema comercial do mundo mediterrâneo, o qual permitiu que a economia fosse voltada para o comércio externo de mercadorias. Uma das criações de Sóter I foram as 'casas bancárias' que se espalhavam por todo o Egito. 'As casas bancárias trabalhavam em ligação com o banco do Estado, cujo papel não era unicamente comercial, mas como caixas públicos que recebiam taxas, licenças, impostos em

demonstrava a operacionalização de uma administração pública sistemática e organizada<sup>4</sup>. (GONZÁLES, 2001).

Também, é conhecida a experiência chinesa (500 a.C.) com o advento da Constituição de Chow, composta por oito regulamentos e as Regras de Administração Pública de Confúcio<sup>5</sup> (ANDRADE; AMBONI, 2011). Tais regulamentos e regras de administração demonstraram a organização da gestão pública.

Ainda, constam registros de princípios e técnicas de administração na antiguidade, tais como na antiga Turquia com um sistema de gestão de instituições, extremamente aperfeiçoado; na Roma antiga com o sistema de gestão adotado para fazer funcionar a máquina administrativa dentro de um espaço onde cabiam enormes feudos; na construção das pirâmides e de tantos outros eventos (ANDRADE; AMBONI, 2011).

Ainda, é digno de registro o sistema adotado pelas organizações militares que evoluíram das ordens dos cavaleiros medievais e dos exércitos mercenários até os tempos modernos com uma hierarquia de poder, organização e disciplina que se constituem em princípios e práticas administrativas comuns a todas as empresas da atualidade. Registra-se, ainda, a grande contribuição da igreja católica romana, a qual tem se mantido alheia às mudanças do mundo moderno, como também é e, continua sendo, reconhecida pela ordem, hierarquia e pela

---

talentos (dinheiro) que eram administrados e faziam multiplicar mediante empréstimos, em benefício do Estado' (MELLA, 1981, p.341).

<sup>4</sup> *Ptolomeo Sotero, que tomò título de rey y fundó la dinastía de los Ptolomeos. Los reyes de la familia - a la que pertenece la famosa Cleopatra como última de sus representantes- hicieron de Egipto uno de los reinos helenos más florecientes y ricos gracias a su situación geográfica y la fertilidad de su tierra. Pero también debido a su organización económica, que había seguido la vieja tradición egipcia de una administración burocrática organizada y ocupada en asegurar los ingresos de la corona y explotar al máximo el país, en su conjunto propiedad Real.* (GONZÁLES, 2001, p. 45).

<sup>5</sup> Na antiga China (ano 500 a.C), tanto os trabalhos de Meng-Tzu, quanto a Constituição de Chow (que regulamentava os diferentes setores do governo: 1-O Alimento, 2- O mercado, 3- Os Ritos, 4- O Ministério do Emprego, 5- O Ministério da Educação, 6- A administração da Justiça. 7- A Recepção dos Hospedes, 8- O Exército; bem como as Regras de Administração Pública de Confúcio, tiveram a urgência de criar um sistema organizado de governo, pois era preciso conhecer a realidade para que o exercício do governo adquirisse mais relevância. (ANDRADE; AMBONI, 2011, p. 43-48).

eficácia de suas estratégias e técnicas gerenciais, o que pouco se modificou até hoje. (ANDRADE; AMBONI, 2011).

Mesmo com tantas contribuições já citadas, o aparecimento da moderna administração, como a conhecemos, ocorreu a partir do final do século XVIII, juntamente com as mudanças econômicas, sociais e políticas, denominada Revolução Industrial. Também, no século XX, surgem as primeiras teorias administrativas com Frederick W. Taylor – Administração Científica (Racionalização do trabalho e os Princípios da Administração Científica: planejamento, preparo de trabalhadores, controle e execução) e com Henri Fayol - Teoria Clássica (com os catorze Princípios Básicos da Administração e as cinco Funções Administrativas: planejar, organizar, comandar, coordenar e controlar).

Em relação aos princípios de administração aplicados aos mais variados tipos de organizações, muitas foram as contribuições de pesquisadores, ao longo do último século, os quais por meio de incansáveis estudos e pesquisas melhoraram a compreensão da dinâmica e dos fenômenos organizacionais, alguns já reconhecidos no mundo acadêmico, como: Max Weber (estudos sobre a racionalização do trabalho e a padronização dos processos); Peter Drucker (estudos sobre autogestão, sobre as empresas como parte do sistema social, e a valorização do conhecimento do trabalhador); Herbert A. Simon (estudos sobre comportamento humano nas organizações); e Ludwig von Bertalanffy (Teoria Sistêmica - aborda a empresa como um sistema aberto em contínua interação), e outros. Todos tiveram papéis de reconhecida importância no cenário mundial, por suas teses defendidas e pelas contribuições no campo de estudos organizacionais.

Antes de entrarmos no conceito de administração e sua abrangência, pretende-se esclarecer a diferença ou convergência entre administração e gestão. O que se vê na literatura e no cotidiano das pessoas e das organizações é a falta de clareza sobre os limites de cada um destes termos.

Dias (2002) apresenta um estudo destes dois termos, tratando das diferenças conceituais e sua aplicação e das semelhanças e diferenças práticas entre ambos.

Em relação às diferenças teóricas, Dias (2002, p. 3 a 5), apresenta os resultados de suas pesquisas junto a diversas fontes, conforme resumo a seguir:

Fontes citadas por Dias (2002)	Contribuições sobre a diferença teórica de gestão e administração
Ferreira (1997)	[...] coloca a gestão como mais apropriado para a ação sobre o bem privado e, administração como o correto sobre o bem público.
Novo Dicionário Aurélio – Século XXI	Traz as duas palavras – gestão e administração – como sinônimos entre si. Suas origens vêm do latim e, mesmo possuindo estruturas diferentes, são traduzidas de maneira semelhante. Gestão: ato de gerir; gerência, administração. Administração: ação de administrar; gestão de negócios públicos e particulares; conjunto de princípios, normas e funções que têm por fim ordenar a estrutura e funcionamento de uma organização; função de administrador: gestão, gerência.
Dicionário de Negócios (1999) e Dicionário de Termos de Negócios (1997)	Apresentam os termos como equivalentes, mas é visível uma disposição na utilização de <i>management</i> para gestão e gerência, reservando para administração mais, e não exclusivamente, <i>administration</i> .
Tradutores do Livro Administração: tarefas, responsabilidades e práticas de Peter Drucker (DRUCKER, 1975:5)	Nos EUA se distinguem ' <i>management</i> ' de ' <i>administration</i> ' e se emprega muito mais a primeira. Drucker (1975) coloca como a origem do management o fim do Século XIX e início do XX.

Quadro 2 - Contribuições sobre a diferença teórica de gestão e administração

Fonte: Dias (2002).

Em relação as semelhanças e diferenças práticas, Dias (2002, p. 6) aponta, citando vários autores, que “antes de levantar diferenças, seja relevante apontar determinadas semelhanças”. Segundo o autor, esta dualidade é importante para a existência de qualquer um dos termos – gestão ou administração – pois “há a necessidade da influência sobre terceiros, ou seja, devem-se exercer ambas sobre o indivíduo, para coordená-lo, orientá-lo e dirigi-lo” (DIAS, 2002, p. 6).

Em seu artigo, Dias faz um estudo comparativo sobre a utilização dos dois termos, principalmente, nas obras de Taylor (1990) e Fayol (1960), apontando que as semelhanças se

espalham por vários dos princípios apontados pelos autores. Também, traz as opiniões de Koontz (1978), Louis A. Allen (1974), Michael Jucius e William Schlender (1976) e Leon et. al. (1996) sobre tais semelhanças, concluindo que todos os autores, “quer tragam no título de suas obras *management* ou *administration*, de forma geral, concordam com estas semelhanças” (DIAS, 2002, p.7).

Em relação às diferenças, Dias (2002) diz que, inicialmente, é necessária uma comparação entre os títulos das obras *ADMINISTRATION INDUSTRIELLE ET GÉNÉRALE* (Fayol, 1960) e *THE CIENTIFIC MANAGEMENT* (Taylor, 1990), considerados os fundadores da ciência administrativa clássica e científica.

Fayol (1960:9) trata a administração como mais uma das funções nas operações das empresas de qualquer porte, e distingue-a das funções: técnica, comercial, financeira, de segurança e de contabilidade. Caberia à direção ‘[...] assegurar a marcha das seis funções essenciais’. (Idem:13). Isto posto, conclui-se que a administração agiria junto com as outras técnicas, não sobre estas e nem estas seriam parte da administração. A referida obra de Taylor desenvolve-se onde, segundo Fayol (idem:19), haveria a menor presença da função administrativa, na chefia direta sobre o operário de chão de fábrica (DIAS, 2002, p. 8).

Assim, a partir dos conceitos desenvolvidos por Dias (2002) e da leitura das obras de Drucker (1998), Davenport e Prusak (1998), Gonzáles (2001), FNQ (2011) e outros, o que se entende sobre os dois termos (administração e gestão) registra uma tendência de que, quando os estudos se referem ao **topo** da organização, como uma função corporativa ou quando se refere ao **todo** da organização denomina-se de *administration*; e quando os estudos se referem à atuação dos gestores nas várias áreas (funções) da empresa e no gerenciamento de seus processos, o termo utilizado é *management*.

Resumindo os estudos efetuados, parece oportuno, numa tentativa de diferenciar os conceitos dos dois termos, citar a conclusão de Dias (2002, p. 10-11), que diz:

Administrar é planejar, organizar, dirigir e controlar pessoas para atingir de forma eficiente e eficaz os objetivos da organização. Gestão é lançar mão de todas as funções e conhecimentos necessários para através de pessoas atingir os objetivos de uma organização de forma eficiente e eficaz.

Assim, neste trabalho utilizar-se-á os termos **administração** e **gestão** como sinônimos, tanto no nível do gerenciamento estratégico, quanto no nível operacional de qualquer tipo de organização, e também, na universidade.

A partir dos pressupostos da teoria clássica, a administração pode ser entendida como uma função do administrador que envolve as atividades de prever, organizar, comandar, coordenar e controlar todos os recursos materiais, humanos e financeiros de uma organização. Esses elementos são, também, denominados de funções da administração (FAYOL, 1989).

Drucker (1998, p. 38), conceitua administração como “uma função social, enraizada nas tradições de valores, hábitos, crenças, sistemas governamentais e políticos” Enfatiza Drucker (1998) de que o modelo de administração mais pertinente é aquele que se adequa à filosofia, missão, visão, valores, objetivos e estratégias de cada tipo de organização.

Fica claro nos posicionamentos de Fayol (1989) e Drucker (1998) de que o objeto de estudo da administração é a organização. “Vale destacar que as organizações são objeto de estudo de outros campos do conhecimento, principalmente da sociologia, a qual empresta às teorias administrativas alguns de seus conceitos” (SCHLICKMANN, 2015, p. 44).

Utilizando-se dos estudos de Schlickmann (2015), frente as duas concepções da ciência administrativa, uma denominada **Teorias ou Estudos Organizacionais** (CHEVALLIER; LOSCHARK, 1980) e a outra **Teorias Gerenciais** (RUBEN, SERVA, CASTRO, 1995), adotou-se o conceito de administração

ou gestão com foco na concepção das Teorias Gerenciais, pela sua racionalidade, já que a proposta é prescritiva e visa apresentar um referencial para a gestão universitária, que se constitui em gestão de processos.

### 2.2.1.2 *Conceitos de Universidade e de Administração Universitária*

Da mesma forma em que a ciência e, portanto, o conhecimento vem se desenvolvendo ao longo da história da humanidade, também a universidade teve momentos diferentes nos diversos continentes, desde a Idade Média até o momento atual. Mas, a origem, a estruturação e o modelo de universidade não são muitos diferentes do que hoje ocorre na nossa sociedade.

Vários são os conceitos de universidade, mas todos levam a uma trilogia: a universidade é um local onde se desenvolve ensino, investigação e extensão. Novaes (1996, p. 87) diz que a universidade,

[...] é o centro onde se elaboram as grandes sínteses do saber, o seminário de formação dos sábios que impulsionam progressos do conhecimento, o laboratório em que se preparam os elementos superiores da administração e da vida profissional do país, numa palavra, o órgão conservador e transmissor de todo o patrimônio de uma civilização.

A LDB (1996), define em seu Art. 52, que “As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano”. (BRASIL, LDB, 1996, p. 18).

Os reitores das universidades europeias conceituaram, na *Magna Charta Universitatum*, assinada em Bolonha em 1998, de que “a universidade é, no seio das sociedades diversamente organizadas e em virtude das condições geográficas e do peso da história, uma instituição autônoma que, de modo crítico,



produz e transmite a cultura através da investigação e do ensino” (MACHADO, 2001, p. 37).

Morin (2003), diz que a universidade é uma organização complexa. E, que a complexidade de um sistema universitário pode ser constatada através de suas múltiplas funções, bem como pela diversidade das interrelações com os ambientes interno e externo. A universidade transpõe fronteiras de nações e serve de elo aglutinador de uma linguagem universal: o conhecimento.

A universidade desejável é uma instituição que tem o dever e também o privilégio de ser capaz de manter-se no ‘fluxo’ das mudanças e, ao mesmo tempo, na ‘vazante’ da reflexão sobre as implicações dessas mudanças e como devem ser dirigidas para um ideal, com os desejáveis benefícios de longo prazo (BERNHEIM; CHAUI, 2008, p. 17).

Ainda, Schlickmann (2013, p. 48), entende que a universidade pode ser considerada uma organização que:

- é pluridisciplinar, ou seja, uma organização que congrega muitas disciplinas ou muitos campos científicos; - que tem por objetivo a formação de profissionais de nível superior; - onde se realiza pesquisa, ou seja, “a investigação com início e final definidos” (CNPQ, 2012c); - onde se realiza extensão, ou seja, um “processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade” (FORPROEX, 2012, p. 15).

Em termos de funções universitárias, muito se tem a discutir, independente da forma como as universidades foram criadas, seu porte e sua categoria administrativa (se pública ou privada), para que esse tipo de organização se insira no contexto da sociedade do conhecimento.

Silveira e Bianchetti (2016, p. 7 e 8), fazem a seguinte análise sobre a função da universidade, colocando que:

A transformação dos modos de produção e a transformação da ciência condicionam-se mutuamente, bem como a universidade, desde sua estrutura, sua razão epistêmica, e até seu sentido social. Desse modo, a universidade, sede do saber funcional e promotora do progresso, não se deve limitar à busca de verdades, mas manter-se a serviço da criação de conhecimentos e técnicas com vistas à produção (SILVEIRA; BIANCHETTI, 2016, p. 8).

Conforme já consta deste trabalho, no capítulo sobre a evolução da universidade no mundo e no Brasil, o conceito de administração universitária vem se modificando, principalmente no que se refere ao tipo de instituição que ministra ensino superior no decorrer dos tempos.

Hoje, conforme a própria legislação brasileira, a universidade é concebida como sinônimo de instituição de ensino superior, de escolas e faculdades, de centros universitários e, mais recentemente, de instituto federal de tecnologia (BRASIL, Decreto nº 5.773/06, 2006), cada qual com normas específicas sobre sua estruturação e funcionamento.

Assim, o termo administração universitária pode abranger o gerenciamento de todos os tipos de instituições de educação superior que ministrem cursos em nível superior. Também, são utilizadas várias designações para a administração universitária, como: gestão universitária, gestão de instituições de educação superior ou ensino superior, administração de IES.

Em termos mais abrangentes, [...] a administração universitária pode ser definida como um campo científico [...] cujo objeto de estudo são as organizações de educação superior, universitárias ou não. Portanto, estão incluídas nesse conceito suas variações, dentre as quais: a administração/gestão de IES; a gestão universitária; bem como a administração/gestão do ensino e da educação superior (SCHLICKMANN, 2013, p.54).

Portanto, frente a essas considerações aqui apontadas é perceptível a importância da administração/gestão universitária no contexto das instituições de educação superior do país. Também, esclarece-se que ao se fazer referência ao termo administração/gestão universitária neste trabalho, “estará se abarcando os temas e teorias administrativas como possíveis constituintes de seu *corpus* aplicados às organizações de educação superior”. (SCHLICKMANN, 2013, p. 54).

## **2.2.2 Modelos de Universidade e de Gestão Universitária**

A universidade, quando de sua criação na Idade Média era um local de estudo, onde se agrupavam os mestres (professores) e os estudantes para desenvolver conhecimento em uma determinada área do saber. (COUVANEIRO, 2012).

Audy (2006, p. 221) diz que as universidades vêm passando por mudanças e afirma que:

A primeira revolução na academia ocorre no final do século 17 nos Estados Unidos, agregando a pesquisa como missão da Universidade, além das atividades de ensino. Esta primeira revolução ainda apresenta suas consequências e desafios, envolvendo tensões entre as atividades de pesquisa e de ensino em muitas Universidades. Embora esta primeira revolução ainda esteja em processo de desenvolvimento, uma segunda revolução teve início na segunda metade do século 20. A partir de experiências em Universidades como MIT, Stanford e Harvard, surge o conceito de Universidade Empreendedora, que agrega uma nova missão, voltada ao desenvolvimento econômico e social, além do ensino e pesquisa.

O que se percebe é de que na sua missão original, as universidades foram se formando a partir do agrupamento de pequenas instituições. No Brasil, também, não foi diferente. Esse modelo consolidou o modelo de universidade fragmentada,

juntando escolas, academias ou faculdades, que continuaram com pouca identidade entre si e com gestões independentes.

Souza e Aguiar (2011, p. 34), confirmam que:

Com raras exceções de praxe, o modelo universitário praticado no Brasil traz de suas origens os pecados dos  *cursos atomizados*, que ainda hoje, em regra, são somados mecanicamente entre si para possibilitar a mudança institucional das escolas superiores em universidade. A principal consequência dessa metamorfose é a eterna incapacidade da universidade brasileira para a prática de sua autonomia universitária assegurada pela Constituição, nos aspectos acadêmico, administrativo, disciplinar e financeiro, mas nunca efetivada na prática. E, como ensinar a liberdade de pensar, criar, pesquisar, agir e empreender, que está na raiz da missão da universidade, sem que ela mesma exerça, em sua plenitude, a autonomia que a lei lhe assegura?

Na sua essência a universidade é uma instituição conservadora. Poucas são as mudanças que se operam e, quando ocorrem, são impulsionadas pelo mercado de trabalho e outros contextos culturais, sociais e econômicos.

No entanto, o que se verifica é que, independente do objetivo pretendido, o Brasil vem tentando mudar o seu modelo universitário, com a criação de modelos de instituições voltadas à essência do que é ser universidade. Como exemplos citam-se os das universidades criadas pelo governo neste século XXI (sem ser por agrupamento de instituições), tais como: Universidade da Integração Latino-americana (UNILA); a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB); a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), as quais, sem entrar no âmbito das críticas, são instituições que, pela sua constituição, atendem aos princípios do que se denomina universidade.

Temos, ainda, no Brasil além dos modelos das universidades públicas, outros modelos como, as universidades comunitárias, as universidades confessionais e as universidades

privadas. Outro fenômeno verificado no Brasil, atualmente, é a aquisição de instituição de ensino superior, de qualquer porte, por grandes grupos econômicos, transformando pequenas faculdades em grandes universidades com mais de 100 mil alunos. Este fenômeno já foi antecipado por Porto e Régnier (2003), com a previsão do ingresso do capital estrangeiro provocando aquisições, fusões e incorporações e formando grandes grupos educacionais, no Brasil e no mundo.

Clark (2006, p. 28) diz que “somente universidades autônomas estão em condições de se mover rapidamente em tempos de mudanças e fazer frente à crescente concorrência. [...] e que se faz necessário uma autonomia ativa, conduzida por um ponto de vista empreendedor”. Completa, dizendo que:

À medida que a sociedade vai se tornando mais baseada no conhecimento, as empresas vão mudando suas características e o mercado de trabalho vai se tornando mais intensivo em conhecimento, gerando demandas por um novo tipo de profissional. Ao mesmo tempo a sociedade passa a esperar mais das Universidades em termos de contribuições ao processo de desenvolvimento econômico e social. Os problemas se tornam mais complexos e o ambiente mais incerto. Neste contexto, [...] o conceito de Universidade Empreendedora emerge como uma resposta às novas demandas da sociedade. [...] A busca por uma Universidade mais flexível e com capacidade de adaptação às mudanças e um desafio que muitas instituições estão enfrentando (CLARK, 2006, p. 28-29).

A “universidade tradicional tem um estado estável que é orientado à inércia”. [...] a universidade empreendedora é um conceito indissociável do trinômio Ciência-Tecnologia-Inovação (CLARK, 2006, p. 36), e é baseado na tríplice hélice - universidade, empresa e governo.

Essa universidade empreendedora vem sendo chamada a transferir conhecimento para resolver questões socioeconômicas e contribuir para o desenvolvimento do país. Esse movimento

leva a mudança do modelo tradicional para um modelo de universidade empreendedora, baseado na tríplice hélice (universidade, empresa e governo).

Para Clark (2006), esse modelo de universidade, requer:

- a) desenvolvimento de alianças entre empresas concorrentes (cooperação), a incorporação de papel articulador, colocando o desenvolvimento econômico e social como missão da universidade e o papel de articulador do Governo;
- b) fortalecimento de alianças estratégicas, redes de relações interinstitucionais e outras formas de cooperação que visam estimular a criatividade e a coesão regional;
- c) empreendedorismo como prática de ciência e inovação;
- d) conciliação entre os novos valores gerenciais com os valores acadêmicos tradicionais.
- e) Novas estruturas e mecanismos (centros de pesquisa interdisciplinares, ambientes de inovação, etc.);
- f) desenvolvimento de uma cultura empreendedora integrada, gerando uma perspectiva institucional.

Em se tratando de mudanças na universidade o que se verifica são várias tentativas de definição de modelos, o que na sua maioria se tornaram experiências isoladas, sem sucesso e que objetivavam a alteração da estrutura tradicional da universidade, para um modelo mais inovador e que atendesse aos reclamos da sociedade, caracterizada como complexa, sistêmica, interdisciplinar e tecnológica.

Para entender as propostas de mudanças da universidade, pesquisou-se na literatura os modelos já publicados, identificando algumas de suas características. Os modelos pesquisados são: Universidade Clássica; Universidade Humboldtiana; Universidade Napoleônica; Universidade Americana; Universidade Inovadora; Universidade Empreendedora e, o mais recente (década de 90) o Modelo de Bolonha. Os quadros com as características identificadas de cada modelo de universidade, acima citadas, encontram-se no Apêndice 3.

Em se tratando de modelos, no caso brasileiro, Morosini (2011) apresenta algumas respostas aos questionamentos atuais sobre a universidade. A obra visa abordar algumas especificidades da experiência universitária no Brasil, numa

eventual comparação com a experiência europeia, norte-americana ou mesmo latino-americana.

O principal objetivo da obra é recuperar, mostrar e problematizar a experiência universitária no Brasil sob a ótica dos modelos “clássicos” de universidade, isto é, os mais conhecidos na experiência brasileira: o napoleônico ou profissional e o humboldtiano ou de pesquisa e todas as suas possíveis variantes, que podem se revelar em cada uma das trajetórias das instituições escolhidas. A obra visa abordar algumas especificidades da experiência universitária no Brasil, numa eventual comparação com a experiência europeia, norte-americana ou mesmo latino-americana (MOROSINI, 2011, p. 10).

Diante dos modelos apresentados e mais conhecidos, conclui-se que a universidade é uma organização em permanente mudança, mas que tais mudanças estão atreladas aos modelos de Estado e a evolução da sociedade. As discussões são frequentes, mas com inúmeras dificuldades de se encontrar um modelo que atenda a cada País ou Continente, o que atualmente vem sendo dificultado, ainda mais, pela globalização, pelo avanço da tecnologia eliminando fronteiras e com a internacionalização da educação.

Em análise do processo de criação de modelos, Silveira e Bianchetti (2016, p. 15) afirmam que:

A universidade do século XXI, em oposição aos modelos humboldtiano e napoleônicos, deve ser aquela que, articulada de modo subordinado às dinâmicas da política de ciência, tecnologia e inovação, organiza-se dinâmica e flexivelmente, de maneira que acompanhe a internacionalização da economia e da tecnologia, por mediação da reestruturação acadêmico-pedagógica rumo à internacionalização do conhecimento em nível regional e mundial. [...] apresenta-se com uma feição ‘mais democrática’ e ‘mais

humanizadora'; portadora de espírito empresarial; que comporta várias missões, que vão desde o ensino, pesquisa e produção de inovação aos serviços prestados à coletividade, passando pelo compromisso de promover a harmonia entre capital e trabalho.

Embora os modelos apresentados por Morosini (2011) e os modelos citados por esta pesquisadora, o que se verifica é que as tentativas de inovação na universidade são lentas e encontram resistências, tanto no contexto interno, quanto externo. Exemplos dessas resistências encontram-se na literatura sobre as universidades brasileiras e, mais recentemente, na implantação do Modelo de Bolonha.

Mas, independentemente das resistências, o que se percebe, também, são movimentos da sociedade e de organismos nacionais e internacionais no sentido de incentivar a criação de um modelo de universidade que seja compatível com o processo de desenvolvimento econômico, social e cultural do século XXI.

Além dos modelos de universidade citados, existem modelos de gestão universitária, conforme os citados por Canterle e Favaretto (2008, p. 402-406), que são: Modelo de Barzagan; Modelo Holístico de Srikanthan e Dalrymple; Modelo Transformativo de Harvey Knight; Modelo de Compromisso com Programa de Qualidade de Harworth e Conrad; Modelo de Bawden e Marton; Modelo da Universidade Responsiva de Tierney; Modelo de Mergen, Grant e Widrick; Modelo Continuous Quality Improvement – CQI de Munasinghe e Jayawardena; Modelo de Jones; Modelo Watty; Modelo de Tucci e Sellezi; e o Modelo de Finnie e Usher.

A síntese das idéias de cada modelo, elaborada por Canterle e Favaretto (2008) encontra-se no Apêndice 3 – Modelos de Universidades e de Gestão Universitária.



### 2.2.3 O papel do planejamento e da avaliação na gestão institucional

A globalização, com a eliminação de fronteiras, e a evolução acelerada das tecnologias constitui-se em mecanismos que afetam as organizações como um processo complexo, dinâmico e interativo, visualizado a partir de uma lógica sistêmica, onde tudo é interrelacionado e interagem entre si e com o todo.

O contexto em que se operam essas mudanças altera a dinâmica dos negócios no mundo corporativo, exigindo agilidade, flexibilidade, competência e adaptação nos modelos e sistemas organizacionais, que por sua vez impõem mudanças nas formas de gestão e no comportamento do capital humano e intelectual. (CHAUÍ, 1999)

Tais mudanças, também, estão sendo vivenciadas pela universidade, tanto nos seus modelos, quanto nas suas missões e no seu papel na sociedade. Para Chauí (1999, p. 21) a universidade “passa a ser uma *organização* administrada com base nos princípios da tecnocracia, da racionalidade e da eficiência”.

Esse modelo de gestão requer uma nova mentalidade de seus dirigentes sobre a missão institucional da universidade, bem como o seu papel na gestão universitária. Para tanto, é preciso (res) significar sua missão, reordenar sua estrutura, expandir suas fronteiras para ingressar definitivamente neste processo de transformação global (ALVES, 2009).

Essa adaptação a um novo modelo organizacional requer a utilização de ferramentas de gestão, algumas já em prática nas organizações há bastante tempo, como é o caso do planejamento, e outras mais novas, relacionadas com a gestão do conhecimento e com a avaliação institucional.

O planejamento, como prática de gestão no mundo corporativo se constituem em estratégias já incorporadas ao seu dia-a-dia. No entanto, a universidade, ainda não solidificou essa ferramenta em sua cultura organizacional e em sua prática operacional.

Já a avaliação institucional, assim conhecida no contexto universitário, em termos de Brasil, ainda não se encontra institucionalizada em toda a sua dimensão.

Mas, qual é o papel do planejamento e da avaliação no processo de gestão institucional?

### **A- Planejamento Organizacional**

Existem vários conceitos de planejamento. Como um processo de gestão, o planejamento apresenta as seguintes características básicas: definição clara da missão da organização; definição dos agentes externos e *stakeholders*; e definição de objetivos e estratégias a serem alcançadas (BERRY, 1994)

Também, o planejamento é um processo de escolha entre alternativas para se atingir um objetivo (DRUCKER, 1998). Pode-se deduzir que desde os mais remotos tempos, o homem tem planejado as suas ações, por uma questão de necessidade e de sobrevivência, de forma consciente ou não. Assim, tanto individualmente, quanto em grupo e nas organizações o planejamento faz parte do processo de tomada de decisões, embora não utilizado de forma sistematizada e como ferramenta de gestão.

Ainda, o planejamento é um “processo contínuo e sistemático, organizado e capaz de prever o futuro, de maneira a tomar decisões que minimizem riscos para os negócios da organização” (DRUCKER, 1998, p. 91). Enfim, o planejamento é uma ferramenta de gestão.

A complexidade das organizações e a rapidez das mudanças têm impulsionado as organizações para a busca de ferramentas que produzam uma maior eficácia no desempenho corporativo. A incorporação de ferramentas lógicas, que possibilitem a rapidez na tomada de decisão e o conhecimento para a intervenção sobre a realidade, tem conduzido as organizações a adotarem o planejamento, tanto o estratégico, quanto o operacional, em seus processos e atividades, como uma das maneiras mais racionais e efetivas de administrar os recursos e minimizar os riscos das ações. (HELSELBEIN, 2000).

A Administração Universitária, para melhor desempenhar sua missão, incorporou três novos instrumentos de gestão em seu campo de atuação: Qualidade Total, Avaliação Institucional e o Planejamento. Qualidade

Total no contexto educacional significa, antes de tudo, uma nova filosofia de gestão voltada para a melhoria contínua da Educação. Avaliação Institucional, compreendida como um processo sistemático de reflexão, acompanhamento e aperfeiçoamento das atividades acadêmicas administrativas da universidade destinada a aprimorar o cumprimento de sua missão como Instituição Social. Planejamento é entendido como um processo interativo através do qual a universidade define ou redefine sua missão, objetivos e metas e seleciona estratégias e meios para atingi-los (RIZZATTI; RIZZATTI JUNIOR, 2005, p. 4).

Conforme Mintzberg (2007, p. 22-25), as definições *formais* de planejamento, são: 1) Planejamento é pensar no futuro; 2) Planejamento é controlar o futuro; 3) Planejamento é tomada de decisão; 4) Planejamento é a tomada de decisão integrada; 5) Planejamento é um procedimento formal para produzir um resultado articulado, na forma de um sistema integrado de decisões.

Sobral (2008, p. 20) diz que o “planejamento consiste na especificação dos objetivos a serem atingidos, na definição de estratégias e ações que permitam alcançá-los, e no desenvolvimento de planos que integrem e coordenem as atividades da organização”.

A partir do entendimento das definições dos estudiosos acima citados, entende-se o planejamento é um processo de previsão, e que requer, na sua implementação, tomada de decisões. Também, consiste de um processo que tem sua origem na análise dos cenários externo e interno ao ambiente organizacional.

Para Moritz *et al.* (2011), a literatura atual sobre a ciência administrativa vem orientando os gestores organizacionais para o uso de ferramentas de Gestão Estratégica, Inteligência Competitiva, Aprendizagem Organizacional e Prospecção de Cenários para melhor se adaptar aos contextos de mudanças e de evolução da sociedade na economia do conhecimento. Tais quais as demais organizações, a universidade, também, precisa

se planejar para enfrentar as mudanças que ocorrem em seu entorno. Segundo o autor,

[...] as universidades têm de estar a serviço de três ideias mestras – sociedade da informação, economia do conhecimento e inovação da gestão – e para isso elas próprias precisam se transformar por meio das tecnologias da informação, da comunicação e dos novos instrumentos de gestão. [...] A universidade poderá ser o campo dessa nova experiência de mudança de gestão se a comunidade universitária aceitar o papel da aventura e viver a grande paixão de enfrentar dificuldades e desafios, que são a razão de ser de uma instituição voltada ao avanço do conhecimento e ao crescimento com qualidade, respeitando o desenvolvimento sustentável. (MORITZ *et. al.*, 2011, p. 119).

Assim, pressionada, também, por ações normativas, a exemplo do SINAES, as universidades brasileiras, tanto as públicas, quanto as privadas, passaram a incorporar, como fundamento de suas ações, elementos norteadores da gestão empresarial (FARIAS FILHO *et. al.*, 2013), como: gestão do conhecimento (TAKEUCHI; NONAKA, 2008), avaliação institucional (SINAES, 2009), planejamento (MORITZ *et. al.*, 2011), gestão por resultados, produtividade, gestão da qualidade (FNQ, 2011),

Independente das razões do uso dessas ferramentas de gestão, já se percebe na análise dos PDIs de algumas das universidades participantes desta pesquisa<sup>6</sup> de que o planejamento delas, denominado em algumas de PDI e em outras de Plano de Gestão, se apresentam consistentes e são elaborados e aprovados com a participação de toda a comunidade acadêmica e fazem parte de seu cotidiano na gestão institucional.

Por exemplo, cita-se o caso da UFRGS (2012), uma das universidades que obteve o conceito 5 durante toda a vigência do

---

<sup>6</sup> Analisados os PDIs e Planos de Gestão das universidades: UFRGS, UFMG, UFV, UFSC e UFRJ.

IGC (7 anos consecutivos), apresentou seu Plano de Gestão em formato similar aos fundamentos do planejamento estratégico, como resultado de um trabalho coletivo, que partiu de um diagnóstico da situação atual e do conceito de Universidade, expresso na forma de sete grandes eixos temáticos, que são:

(1) Excelência Acadêmica e Inovação, (2) Ampliação das Interações com a Sociedade, (3) Universidade de Classe Mundial, (4) Qualificação da Gestão Acadêmica e Institucional, (5) Desenvolvimento da Comunidade Universitária, (6) Qualificação da Infraestrutura e Habitabilidade dos Campi e (7) Implantação do Campus do Litoral Norte. A implementação desses eixos temáticos se dará por meio de ações que se desdobram em projetos. (UFRGS, 2012, p.10/11).

Ainda, cita-se o caso da UFSC, a qual desempenhou e desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do Estado catarinense. Assim, como a UFRGS, também, a UFSC, elaborou o seu PDI para o período 2015/2019 e tem institucionalizado o seu Planejamento Estratégico desde 2010.

Segundo Moritz *et. al.* (2011, p. 17-21), “As variáveis portadoras de futuro, ou fatos portadores de futuro, selecionados e que mais poderão influenciar a UFSC, e sua gestão, nos próximos anos”, são os seguintes: tendência descentralizadora/desconcentradora; crescente integração comercial, financeira e de serviços; inovação tecnológica; crescer com qualidade; fontes de financiamento; parceria universidade/organização; espírito empreendedor; biotecnologia e nanotecnologia; lazer e aposentadoria; novas formas de energia; demografia; meteorologia e condições climáticas; e a emergência da bioética. (MORITZ *et. al.*, 2011).

A partir da análise feita nos instrumentos de planejamento (PDI, Planejamento Estratégico e/ou Plano de Gestão) das universidades, participantes da pesquisa, percebe-se que a prática do planejamento já está institucionalizada, até por conta do Decreto nº 5.773/2006 e da exigência do Relatório de Gestão pelo Tribunal de Contas da União (TCU), por intermédio da *Instrução Normativa TCU nº 63/2010, alterada pela IN 72/2013*

da *Decisão Normativa TCU nº 134/2013, da Portaria TCU nº 90/2014, Decisão Normativa TCU nº 143/2015 e Portaria CGU 650/2014*). Entende-se que, para fazer um relatório de gestão é indispensável que haja, antes, o planejamento das metas e ações da instituição.

O PDI foi inserido, obrigatoriamente, na gestão universitária a partir do Art.16 do Decreto nº 5.773 de 09 de maio de 2006, do MEC. Em decorrência, o MEC publicou o documento *Instruções para a elaboração do PDI*, que entende o PDI como,

[...] documento que identifica a Instituição de Ensino Superior (IES), no que diz respeito à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver (MEC/SAPIENS, 2007, p. 1).

O PDI deve contemplar a filosofia de trabalho, a missão e objetivos, as diretrizes pedagógicas que orientam seus programas e cursos, a sua organização didático-pedagógica e administrativa, o corpo social (comunidade acadêmica) e a infraestrutura física, tecnológica e instalações acadêmicas que pretende desenvolver no período. Ele deve embasar todas as ações da IES, observando como princípios: a clareza e a objetividade do texto, bem como a coerência, de forma a expressar a adequação entre todos os seus elementos; e a factibilidade, de forma a demonstrar a viabilidade do seu cumprimento integral. (MEC/SAPIENS, 2007).

Conforme documentos normativos publicados pelo MEC, o PDI deve ser estruturado com, no mínimo, sete eixos temáticos essenciais, conforme o Diagrama 03, a seguir.



Diagrama 3 - Instruções para elaboração de plano de desenvolvimento institucional (PDI).

Fonte: MEC (2006). Elaborado por Mello; Madruga *et. al.* (2013, p. 6)

Estudos que analisam as características do PDI e do Planejamento Estratégico, apresentam concordância e discordância: uns dizem de que os dois são a mesma ferramenta de gestão, enquanto que outros dizem que não.

Silva *et. al.* (2014, p. 11) afirmam que:

Ao contrário do que defende Kich *et al* (2010), quando afirmam que planejamento estratégico e Plano de Desenvolvimento Institucional não são a mesma coisa. [...] os estudos de Rissi *et al* (2009) afirmam que o planejamento estratégico das universidades é o Plano de Desenvolvimento Institucional. E com o estudo de Francisco *et al* (2012), quando afirma que 'o PDI se configura como um documento estratégico da instituição'. Além disso 'o PDI passa a inserir a instituição em um ambiente estratégico, tornando a elaboração do documento um processo sistêmico e dinâmico, que requer a participação de todos os membros da comunidade acadêmica'.

A experiência profissional desta pesquisadora, como avaliadora *ad-hoc* do INEP/MEC, há mais de 08 anos, avaliando PDIs de IES localizadas em todo o Brasil, entende que o PDI, na prática e no que ele representa para as IESs, é o seu planejamento estratégico. A diferença, talvez, esteja na forma de elaboração, na implementação e gestão dessa ferramenta. Algumas instituições escrevem o seu PDI, sem muita discussão com a comunidade acadêmica, como um documento que lhes será cobrado nos atos de regulação pelo MEC e não o utilizam como ferramenta de gestão.

No entanto, verificou-se que o PDI, embora essencial na gestão das IESs e um documento obrigatório, ainda não está consolidado como ferramenta de administração, mesmo sendo um instrumento de acompanhamento das ações da instituição pelo MEC.

Portanto, o PDI na prática das IESs, se constitui no plano estratégico institucional, talvez não observando todos os componentes do planejamento estratégico, conforme definido em sua concepção teórica, mas customizado e adaptado ao modelo específico de organização, que é a universidade.

Outros países da América Latina, como Argentina e Chile, segundo Mello; Madruga *et al.* (2013, p.11), também vêm orientando suas instituições para trabalharem com os seus PDIs, como ferramenta de gestão institucional.

## **B- Avaliação Organizacional**

Conseguir medir o resultado entre o planejado e o realizado é a função principal da avaliação nas organizações. Existem diversos modelos de avaliação, dependendo da sua finalidade, da abrangência ou dimensão e do tipo de processo, sistema ou tipo de organização a ser avaliada. Independente do modelo ou da finalidade, avaliar é fundamental para corrigir os desvios, manter a uniformidade e obter melhores resultados.

Definir avaliação é muito mais complexo do que se pretende imaginar. Mas, na literatura há certo consenso sobre os componentes desta definição, que são: valor, mérito, coleta de informações, julgamento, objeto avaliado, e tomada de decisão. (ENSSLIN; MONTEBELLER; NORONHA, 2001) e (FNQ, 2011).

Os modelos de avaliação mais utilizados são: avaliação do desempenho organizacional, avaliação do desempenho de pessoas, avaliação de processos, avaliação institucional



(instituições educacionais) e avaliação da aprendizagem. Neste trabalho, considerando seu objetivo, será dado maior ênfase à avaliação institucional.

Em se tratando de **avaliação de desempenho organizacional** os conceitos variam, dependendo do tipo de desempenho a ser medido (avaliado).

Muccillo Netto (1993) diz que avaliar desempenho significa mensurar o resultado proporcionado à empresa por seus respectivos centros de responsabilidade.

Marcovitch (1998, p. 100), diz que avaliar não é rigorosamente a etapa posterior ou final de um processo, “é uma espécie de retrato contínuo – imprescindível para definir parâmetros para a gestão universitária [...] que a avaliação é útil quando é um processo de retroalimentação, um instrumento de aprendizagem. Ajuda a instituição a evitar erros e fazer o melhor”.

Segundo Ensslin, Montebeller e Noronha (2001), a avaliação de desempenho organizacional tem por objetivo identificar dados e informações para construir conhecimentos, visando dar apoio à decisão.

Niskier (2001) enfatiza que a avaliação externa na universidade é, “uma prestação de contas à sociedade e é esta que irá dizer se o produto pode receber um atestado de qualidade, não esquecendo também que cabe participação no processo de avaliação ao órgão oficial como gestor da política educacional do País”. (NISKIER, 2001, p.247).

Porto e Régner (2003, p. 105) confirmam que “a disseminação dos conceitos e valores associados à qualidade, caminham em paralelo com a consolidação de práticas de avaliação: o que não se mede dificilmente se consegue gerir”.

Goldszmidt e Profeta (2004), afirmam que nos últimos anos surgiram vários conceitos e diversas ferramentas gerenciais de avaliação de desempenho organizacional. Citam como autores mais conhecidos, no meio científico, os seguintes: (FITZGERALD; JOHNSTON; BRIGNALL *et al.*, 1991), (MUCCILLO NETTO, 1993), (KAPLAN; NORTON, 1992, 1996), (ENSSLIN; MONTIBELLER; NORONHA, 2001) e (DUTRA, 2005).

O *Balanced Scorecard* (BSC) de Kaplan e Norton (1992) é a ferramenta mais popular entre os estudiosos que também tem grande aplicação na prática. Ainda, conforme Dutra (2005),

avaliar consiste em atribuir valor àquilo que uma organização considera relevante, face aos seus objetivos estratégicos, caracterizando em que nível de desempenho ela própria se encontra, com vistas à promoção de ações de melhoria.

A Fundação Nacional da Qualidade (FNQ, 2011, p. 54) define avaliação de desempenho, como sendo um mecanismo onde,

[...] os resultados obtidos de processos e de produtos que permitem avaliá-los e compará-los em relação às metas, aos padrões, aos referenciais pertinentes e a outros processos e produtos. Mais comumente, os resultados expressam satisfação, insatisfação, eficiência e eficácia e podem ser apresentados em termos financeiros ou não.

No que se refere ao conceito e abrangência da **avaliação institucional**, utilizada pelas IESs, muito se tem ouvido e lido sobre o assunto, principalmente após o advento da Lei nº 10.861/2004 que instituiu o SINAES, cujo sistema envolve indicadores, que objetivam medir o desempenho e a qualidade das instituições de educação superior.

A gestão universitária, pela sua complexidade e importância no atendimento aos mundos do trabalho, científico e acadêmico, a demonstração de sua qualidade ou sua ausência é sempre a maior expectativa ou a crítica da sociedade. Por isso é instigada a definir indicadores de qualidade e processos de avaliação que demonstre o seu desempenho.

Belloni (1998), ancorada no conceito de função social da avaliação institucional, distingue avaliação como controle e hierarquização entre instituições. Gadotti (1999) afirma que a Avaliação Institucional pode ser considerada como um dos instrumentos para sustentação da qualidade do SINAES. Nascimento e Nunes (2000) concordam que a avaliação institucional deve julgar e acompanhar, respeitando a identidade da instituição, e que o desempenho, o resultado e o produto do processo educativo, não se reduza jamais a uma mera aplicação de técnicas, nem a quantificação dos dados obtidos. (DIAS SOBRINHO, 2004).

Ainda, para Dias Sobrinho (2004), as principais características e condições da avaliação institucional, conforme quadro 3 abaixo, são:

<b>Características</b>	<b>Condições</b>
<b>Globalidade.</b>	A avaliação deve buscar a articulação das diversas unidades e estruturas às dimensões de totalidade, não como totalização absoluta, porém como uma atitude heurística de compreensão e de integração do conjunto. Não se trata apenas de averiguar se as articulações se produzem, mas também de ajudar a construir os sentidos de integração.
<b>Integradora</b>	Ser integradora implica em interpretar as causas, conseqüências, contextos e processos daqueles fenômenos que se quer compreender. A ênfase deve ser dada aos processos de ensino, pesquisa e extensão. Também se avaliam a gestão e a infraestrutura.
<b>Participativa e negociada</b>	A avaliação é um processo que se vai construindo através da participação ativa de todos os sujeitos que nele querem envolver-se. A comunidade acadêmica deve participar institucionalmente, e não aleatoriamente, do processo.
<b>Operatória e estruturante</b>	A avaliação é orientada para o conhecimento, a interpretação, a tomada de decisões e a transformação da realidade. Sendo pedagógica, social organizada e intencionalmente orientada para a transformação, ela mesma é um mecanismo de construção e elevação da qualidade.
<b>Contextualizada</b>	Os produtos e resultados são sempre compreendidos e explicados em sua relação com os processos e contextos.
<b>Formativa</b>	O caráter principal deve ser o educativo, o pedagógico ou formativo.
<b>Permanente</b>	A avaliação tem três momentos que apresentam características próprias: a auto avaliação ou avaliação interna, protagonizada pelos agentes da comunidade interna; avaliação externa realizada pelas comissões de pares externos; a reavaliação interna, que é um momento de meta-avaliação,

<b>Características</b>	<b>Condições</b>
	síntese e retomada do processo em novos patamares.
<b>Legítima</b>	Sendo um processo desenvolvido por decisão da instituição, as ações e agentes têm legitimidade política e técnica.
<b>Voluntária</b>	Sendo um processo orientado para a melhoria e a construção da qualidade educativa, não é impositiva, nem punitiva e nem deve servir às hierarquização e poder.
<b>Adaptação a cada instituição</b>	Cada universidade em concreto é única, independentemente de sua histórica e universalidade. A referência principal da avaliação é a missão de cada instituição e as maneiras de cumprir os seus compromissos sociais.

Quadro 3 - Características e condições da avaliação institucional.

Fonte: Adaptado de DIAS SOBRINHO (2004).

Observa Juliatto (2005), que a qualidade da universidade deve convergir para ações práticas e para resultados. Destaca que a qualidade, em qualquer situação, ou está ausente ou está presente. Assim, a sua aferição torna-se um problema de avaliação empírica e sistemática. Qualidade requer visibilidade e precisa ser demonstrada, pois não existe qualidade invisível.

Para que se obtenha um perfil de qualidade em uma instituição educacional, seja ela de ensino superior ou não, torna-se necessário a existência de um plano de ações e metas, a definição de indicadores e de instrumentos de avaliação. Isso possibilitará a medição entre o proposto e o alcançado, com base em critérios mensuráveis, tanto qualitativos, quanto quantitativos (JULIATTO, 2005).

Buarque (2005, p. 56), afirma que “não há universidade sem avaliação, porque sem ela não há qualidade, e sem qualidade não se consegue sucesso pessoal nem capacidade de transformação social”.

O SINAES, diz que a avaliação institucional está relacionada com:

[...] à melhoria da qualidade da educação superior; à orientação da expansão de sua oferta; ao aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; e especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (SINAES, 2009, p. 151).

A UNESCO, na Conferência Mundial de Ensino Superior 2009, estabeleceu as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social, incluindo que as instituições devem implantar e fortalecer sistemas de certificação de qualidade e estruturas regulatórias com o envolvimento de todos os segmentos. (UNESCO, 2009).

Portanto, percebe-se que a avaliação institucional é uma perna do tripé – planejamento, gestão e avaliação – essenciais na gestão universitária.

## 2.3 CONCEITOS E TIPOS DE INDICADORES

**SINOPSE:** Neste capítulo apresenta-se um estudo sobre os conceitos e tipos de indicadores em gestão. Apresenta-se um resumo de quatro modelos que tratam de indicadores, que são: Modelo da Gestão da Qualidade Total (GQT); Modelo da Fundação Nacional da Qualidade (MEG); Modelo do GesPública (MEGP); e o Modelo do Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior (SINAES). Pretende-se com este capítulo mostrar os tipos de indicadores e trabalhar com os definidos pelo SINAES e normas correlatas. Neste capítulo trabalhou-se o objetivo específico nº 2, desta tese, que é: Identificar indicadores de desempenho em gestão e sua aplicação à gestão universitária.

Refletir, sobre qualidade da gestão e traçar indicadores para medir o respectivo desempenho são algo difícil e complexo, em qualquer tipo de organização e, especialmente, em

universidade, pois esse tipo de instituição é por natureza complexa e arraigada em princípios tradicionais.

Quando se fala em complexidade em todas as áreas do conhecimento e na universidade, no contexto atual de uma sociedade baseada em conhecimento, é lógico que o raciocínio sai do modelo cartesiano, linear e fragmentado, e passa a pensar a organização a partir de um novo paradigma, utilizando-se de uma visão sistêmica<sup>7</sup>.

Em relação ao conceito de complexidade, Morin (2003, p. 38) afirma que *complexus*,

Significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade (MORIN, 2003, p.38).

Já em relação ao conceito de paradigma, em grego, “[...] significa exemplo, modelo ou padrão. Na filosofia platônica era o mundo das ideias, protótipo do mundo em que vivemos. Thomas Kuhn, diz que a aquisição de um paradigma [...] é sinal de maturidade em qualquer campo de desenvolvimento científico”. (BRANDÃO; CREMA, 1991).

A universidade, como processo social e como prestadora de serviços, não pode ser reduzida a uma única dimensão. Ela é um espaço de contradição e um território de reprodução da sociedade e, neste sentido impõe conteúdos e práticas coerentes com a lógica do sistema em que está inserida. Ela é complexa e paradigmática. Ela se repete, se transforma, inova, gera conflitos e produz um comportamento capaz de transformar a si e a sociedade. (PADERES; RODRIGUES; GIUSTI, 2005).

Isto quer dizer, que é preciso que a qualidade seja inerente a todas as áreas (administrativa, acadêmica, técnico-científica,

---

<sup>7</sup> Karl Ludwig von Bertalanffy (1901-1972) foi o fundador da Teoria Geral dos Sistemas. Diz que, “o organismo é um todo maior que a soma das suas partes”. A visão sistêmica é compreendida como a compreensão do todo a partir de uma análise global das partes e de suas interações.

etc.) e funções (gestão, ensino, pesquisa e extensão) e que a cultura de serviços de qualidade seja disseminada para todos os níveis hierárquicos e toda a comunidade acadêmica.

Os modelos de gestão e de avaliação do desempenho e da qualidade mais conhecidos no Brasil, são: Modelo da Gestão da Qualidade Total; Modelo da Fundação Nacional da Qualidade (FNQ); Modelo do GesPública; e o Modelo SINAES.

Este trabalho apresenta um resumo destes quatro modelos, objetivando a identificação de indicadores de desempenho e de qualidade aplicáveis à avaliação de universidades.

Tanto os conceitos, quanto os indicadores e os modelos de gestão da qualidade pesquisados na literatura, poucos são utilizados em universidade. No entanto, é importante a identificação de indicadores que possam ser utilizados e tragam contribuição da administração universitária. Embora sejam apresentados outros modelos, este trabalho está centrado no Modelo do SINAES, por representar uma exigência para a avaliação das universidades. No entanto, apresenta-se um resumo dos modelos citados, identificando os conceitos, fundamentos e indicadores que norteiam cada um deles.

### **2.3.1 Modelo da Gestão da Qualidade Total (GQT)**

O conceito de qualidade é amplo e subjetivo. Segundo o Novo Dicionário da Língua Portuguesa, qualidade é conceituada como “propriedade, atributo, ou condição das coisas ou das pessoas, que as distingue das outras e lhes determina a natureza”. Normalmente, se sabe o que é não qualidade, mas tem-se dificuldade de definir o que é qualidade.

Segundo Carvalho e Paladini *et al.* (2005, p. 10), a evolução da gestão da qualidade ganhou folego na década de 50, ligada diretamente às contribuições teóricas e práticas de autores, que podem ser considerados gurus da qualidade, como: Joseph Moses JURAN, W. Edwards DEMING, Armand V. FEIGENBAUM, Philip B. CROSBY e Kaoru ISHIKAWA. No Brasil, o maior precursor da qualidade chama-se Vicente FALCONI Campos.

O **Modelo de Crosby** concebe a qualidade como conformidade do produto às suas especificações (requisitos), com enfoque na fabricação. Portanto, de acordo com esta

definição, quanto maior a qualidade, menores serão os custos, pois menores serão os retrabalhos e desperdícios.

Segundo Crosby (1986, p. 31), “as necessidades devem ser especificadas, e a qualidade é possível quando essas especificações são obedecidas sem ocorrência de defeito. A não conformidade detectada é falta de qualidade”. A partir deste conceito Crosby criou a filosofia do “zero defeito”, ou seja, as pessoas devem fazer certo logo da primeira vez.

Defende também que zero defeitos não é apenas um *slogan*, mas um verdadeiro *standart* de desempenho da gestão; considera a prevenção como a principal fonte de qualidade. Apresenta uma *vacina* preventiva que contém três ingredientes: determinação, formação e liderança. Encara esse esforço como um processo contínuo, pois a melhoria da qualidade deve ser perseguida de modo permanente. Diz que é necessário um forte envolvimento da gerência e do pessoal da empresa para o cumprimento das metas de qualidade (CROSBY, 1986). Seu modelo estabelece 14 etapas para a melhoria da qualidade.

No **Modelo Juran** (1990, p. 9-10), a qualidade pode ser definida segundo dois contextos. Sob a óptica de resultados - a qualidade consiste nas características do produto que satisfazem as necessidades do cliente e geram lucros; e sob a óptica de custos - a qualidade é a ausência de defeitos ou erros de fabricação.

Ainda, conforme afirma Juran (1990), a gestão da qualidade se divide em três pontos fundamentais: planejamento; melhoria; e o controle. Afirma que, a gestão da qualidade está baseada em três fatores: o empenho da gestão do topo da organização; a formação em qualidade para todos os trabalhadores; a sua participação nas decisões; e a adoção de objetivos de qualidade.

Ainda, ele define qualidade, como sendo “o conjunto de atividades através das quais atingimos a adequação ao uso, não importando em que parte da organização estas atividades são executadas” (JURAN, 1990, p. 52). A trilogia da qualidade, segundo Juran (1990), consiste de: melhoria, planejamento e controle.

**Modelo Ishikawa:** Os estudos desenvolvidos por Ishikawa serviram de arcabouço teórico que fundamentou o programa de Controle da Qualidade Total, utilizado no Japão e difundido no Brasil por FALCONI. É muito usado por empresas brasileiras e



fundamenta a metodologia da Fundação Nacional da Qualidade e do GesPública.

Para Ishikawa (1993) qualidade significa a busca contínua de melhorias que atendam às necessidades do cliente visando a sua satisfação, em todos os sentidos: qualidade do produto ou serviço, qualidade da empresa, das pessoas, da administração, pelo custo do produto e serviço, pelo atendimento no prazo certo e com a qualidade desejada. Esta definição é bastante ampla, pois engloba os enfoques baseados nas necessidades do cliente e no valor atribuído a essa qualidade. Para Ishikawa, "qualidade é desenvolver, projetar, produzir e comercializar um produto de qualidade que é mais econômico, mais útil e sempre satisfatório para o consumidor" (ISHIKAWA, 1993, p. 43).

Os estudos de Ishikawa pretendem mudar a maneira como as pessoas pensam os processos de qualidade nas organizações. Para ele a qualidade é uma revolução da própria filosofia administrativa, exigindo uma mudança de mentalidade de todos os integrantes da estrutura organizacional, principalmente da alta cúpula. De acordo com Ishikawa, a melhoria de qualidade é um processo contínuo, e pode sempre ser aperfeiçoado. (ISHIKAWA, 1993).

Embora ele tenha criado uma única ferramenta "Diagrama de Causa e Efeito ou Espinha de Peixe" para o controle de qualidade, Ishikawa organizou 07 ferramentas, já criadas por outros pesquisadores, pois percebeu que poderia utilizá-las para encontrar e estudar problemas e apontar soluções aos mesmos. As 07 ferramentas propostas para efetuar o planejamento e controle da qualidade, são: Diagrama de processos; Diagrama de Pareto; Diagrama de Dispersão ou Correlação; Histograma; Gráfico de Controle; Listas de Verificação; e Diagrama de Causa e Efeito.

No **Modelo de Deming** (1990), a abordagem é voltada ao uso de informações estatísticas e métodos administrativos para melhorar a qualidade – denominado modelo de Gerenciamento da Qualidade. Ele entende a qualidade como atendimento às necessidades atuais e futuras dos clientes. O autor sugere o ciclo PDCA (PLAN-Planejamento: definir objetivos, metas e métodos, treinar e educar; DO-Desenvolvimento: executar e coletar dados; CHECK-checagem ou controle: verificar os resultados alcançados; e ACTION-ações corretivas: atuar corretivamente).

Nas definições de Deming percebe-se a ênfase nos métodos quantitativos e sua aplicação aos produtos, resultando em: 1. Grau previsível de uniformidade devido a uma reduzida variabilidade; 2. Custos menores; 3. Adequação ao mercado. (DEMING, 2003). Também, publicou em 1989, os 14 princípios de gerenciamento da qualidade.

A base do trabalho de Deming é o controle de processos através do uso de ferramentas e técnicas estatísticas e a utilização dos 14 princípios do gerenciamento da qualidade.

O **Modelo de Feigenbaum** (1994) definiu o conceito do Controle da Qualidade Total (TQC), que defende a participação de todos os níveis da empresa e pressupõe permanente motivação pessoal de todos os níveis hierárquicos. O TQC, para o autor, consiste de filosofia de gestão e um compromisso com a excelência. Afirma, que o cliente é quem tem a palavra final sobre a qualidade do produto ou serviço.

O Modelo de TQC, segundo Feigenbaum (1994), envolve quatro etapas: estabelecimento de um padrão de qualidade; análise da conformidade com o padrão estabelecido; ação corretiva quando o padrão não for atingido; e planejamento, a fim de aprimorar o padrão nos ciclos do projeto, do recebimento e da produção.

Sua metodologia é caracterizada pela integração de todas as atividades realizadas dentro da organização, enfatizando o caráter multi departamental, isto é, todas as funções básicas da empresa devem ser gerenciadas tendo em vista a obtenção da qualidade total.

Relacionado com os modelos de qualidade já apontados neste trabalho, identificou-se na literatura outros estudiosos do assunto, como: Genichi Taguchi precursor da “Qualidade do produto através de inspeção”; Tom Peters – precursor das “8 características da excelência de uma empresa”; Shingo Shigeo – precursor do “Sistema toyota de produção”; e Vicente Falconi Campos – precursor do TQC no Brasil.

### **2.3.2 Modelo da Fundação Nacional da Qualidade – FNQ**

A Fundação Nacional da Qualidade, criada há 20 anos no Brasil, representa um marco no movimento pela excelência da gestão, que reúne pessoas em rede para disseminar a causa e

colocar as nossas organizações e o País na rota da competitividade mundial.

A FNQ surgiu, na década de 90, da necessidade levantada por alguns empresários brasileiros, em face da abertura de mercado, o que resultou na necessidade de melhorias na qualidade de produtos para fazer frente ao mercado mundial. Em decorrência foi instituído o Prêmio Nacional da Qualidade, passando a ser uma ferramenta de certificação da qualidade das empresas brasileiras. Tem início, assim, uma trajetória em busca das melhores práticas da gestão para o aumento da competitividade das organizações e do Brasil. (FNQ, 2012).

Em decorrência desse trabalho, a FNQ criou o Modelo de Excelência em Gestão (MEG), que é:

[...] uma metodologia de avaliação, auto avaliação e reconhecimento das boas práticas de gestão. Estruturado em Fundamentos e Critérios, o Modelo define uma base teórica e prática para a busca da excelência, dentro dos modernos princípios da identidade empresarial e do atual cenário do mercado. O MEG é a ferramenta utilizada para a realização do ciclo anual de avaliação do Prêmio Nacional da Qualidade (PNQ) e do Prêmio de Competitividade para Micro e Pequenas Empresas (MPE Brasil), além de inúmeros prêmios estaduais e setoriais que reconhecem as organizações que praticam a excelência da gestão no Brasil. (FNQ, 2012, p. 19).

O MEG passou por várias alterações ao longo desses 20 anos, a fim de se ajustar ao cenário nacional e internacional. Em 2007, remodela os Fundamentos de Excelência e reforça a importância da responsabilidade das empresas em todos os relacionamentos com a sociedade.

[...] o MEG está alicerçado, atualmente, pelos Fundamentos de Excelência da Gestão, que traduzem processos gerenciais ou fatores de desempenho encontrados em organizações de excelência no cenário mundial do século 21 – aquelas que buscam, constantemente,

aperfeiçoar-se e adaptar-se às mudanças globais. Os fundamentos de excelência da gestão são: Pensamento sistêmico; Aprendizado organizacional; Cultura de inovação; Liderança e constância de propósitos; Orientação por processos e informações; Visão de futuro; Geração de valor; Valorização das pessoas; Conhecimento sobre o cliente e o mercado; Desenvolvimento de parcerias; e Responsabilidade social. (FNQ, 2012, p. 27).

O MEG é uma metodologia desenvolvida no Brasil, tendo se baseado em outros modelos internacionais, como: *Malcolm Baldrige*, Prêmio Europeu de Qualidade, *Singapore Quality Award*, *Japan Quality Award* e *Australian Quality Award*. É considerado o único modelo no mundo que está em sua 20ª edição, demonstrando a preocupação da FNQ em mantê-lo atual e alinhado ao cenário mundial (FNQ, 2012).

Essa metodologia está embasada em treze fundamentos, que são: Pensamento sistêmico; Aprendizado organizacional; Atuação em rede; Inovação; Agilidade; Liderança transformadora; Olhar para o futuro; Conhecimento sobre clientes e mercados; Responsabilidade social; Valorização das pessoas e da cultura; Decisões fundamentadas; Orientação por processos; Geração de valor. (FNQ, 2012). A metodologia MEG é estruturada, com base nos fundamentos, em oito critérios, que estão subdivididos em 18 processos gerenciais e 05 resultados organizacionais.

Segundo a FNQ (2012), tanto os fundamentos, quanto os critérios são expressos de forma tangíveis e mensuráveis quantitativa ou qualitativamente, por meio de requisitos incluídos nas questões formuladas e em solicitações de informações específicas. Os oito critérios do MEG (exemplo da avaliação 500 pontos) e respectivas pontuações são: Clientes (35 pts); Pessoas (45 pts); Liderança (60 pts); Estratégias e Planos (35 pts); Sociedade (30 pts); Processos (60 pts); Resultados (205 pts); e Informações e Conhecimento (30 pts). Os indicadores do MEG são definidos para os oito critérios, a partir dos 23 itens de avaliação. A avaliação possui três estágios: avaliação de 250 pontos; avaliação de 500 pontos e avaliação de 1000 pontos.

Em resumo, observa-se que o MEG é um modelo de avaliação da gestão, e que requer um planejamento amplo e sistematizado, com base nos fundamentos do planejamento estratégico. Também, verificou-se que este modelo vem sendo utilizado por inúmeras organizações privadas e públicas brasileiras, nos mais diversos ramos de atividade econômica.

### **2.3.3 Modelo de Excelência em Gestão Pública – MEGP**

O MEGP, também denominado de GesPública é um modelo de qualidade na gestão pública, adaptado do modelo da Fundação Nacional da Qualidade. Para entender a trajetória da busca de qualidade no serviço público faz-se necessário entender os programas de modernização da gestão pública implementada no Brasil.

Três movimentos foram visíveis na evolução da administração pública brasileira. Primeiro, foi a reforma instituída pelo governo Vargas (1937-38), denominada Reforma Burocrática, inspirada no modelo britânico. Assim, foi implantada a administração burocrática no Brasil, e seu foco voltava-se para o processo, ou seja, para o modo de fazer as coisas, destacando-se o servidor público como grande agente deste processo. Nesse modelo destacam-se os critérios profissionais para o ingresso no serviço público e o desenvolvimento de carreiras e regras de promoção baseadas no mérito. Em 1956 houve a primeira simplificação burocrática, através do Decreto nº. 39.510/56, aprovado por Juscelino Kubitschek, com a criação da Comissão de Simplificação Burocrática, sem maiores impactos. (LIMA, 2007).

Em 1967, com o Decreto-Lei 200, sob a ditadura militar, foi implantada chamada Reforma Desenvolvimentista, a qual tinha como forte característica o redesenho da estrutura organizacional do Estado, trazendo conceitos como descentralização e delegação de competência. (LIMA, 2007).

A reforma do Estado, no Brasil em 1995, denominada a Nova Administração Pública, o qual pretendia sair do Modelo Burocrático de Estado para o Modelo Gerencial de Gestão – com vistas a resultados, privilegia o contribuinte-cidadão, e preconiza serviços públicos de qualidade. Estava estruturada em três dimensões: a) dimensão institucional-legal; b) dimensão gestão; e c) dimensão cultural. (LIMA, 2007).

Lima (2007) atribui ao Programa Nacional de Desburocratização, criado em 1979, por Hélio Beltrão, a origem do GesPública. O Programa de Desburocratização visava garantir o respeito à dignidade e à credibilidade das pessoas e protegê-las contra a opressão burocrática. Muitos avanços foram obtidos com o programa de desburocratização, mas muito do que foi alcançado foi desfeito no tempo. (LIMA, 2007).

Em 1990, no contexto do Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP), foi criado o Subprograma da Qualidade e Produtividade da Administração Pública com o propósito de implantar programas de qualidade e produtividade nos órgãos e entidades públicos. O intuito era torná-los mais eficientes na administração dos recursos públicos e mais voltados para o atendimento às demandas da sociedade do que para os seus processos burocráticos internos (BRASIL, MP/SEGES, 2009, p. 7).

Assim, surge o GesPública, tendo sofrido alguns ajustes, pois o modelo é originário do Modelo MEG, criado pela Fundação Nacional da Qualidade (FNQ), destinado às empresas privadas, e assim, precisou ser adaptado às organizações públicas.

Instituído pelo Decreto no 5.378, de 23 de fevereiro de 2005, o GesPública “é o resultado dessa evolução e mantém-se fiel à finalidade de contribuir para a melhoria da qualidade dos serviços públicos prestados aos cidadãos e para o aumento da competitividade do País mediante melhoria contínua da gestão”. (BRASIL, MP/SEGES, 2009, p. 7).

Ainda há um longo caminho a percorrer na mudança do paradigma centrado no Estado para outro centrado no cidadão. E, nesse caminho, a tarefa do Estado acaba sendo mais complexa que a das empresas, porque a condição de cidadão transcende a de cliente. Não basta oferecer serviços de qualidade, é preciso atentar para as mais variadas dimensões da cidadania: o exercício dos direitos sociais e individuais; a liberdade; a segurança; o bem-estar; o

desenvolvimento; a igualdade e a justiça (BRASIL, MP/SEGES, 2009, p. 8).

O GesPública se constitui em uma política pública, formulada para a gestão, alicerçada em um modelo que se incorpora à dimensão técnica, à dimensão social, e à dimensão política. As principais características dessa política de gestão pública são: a) ser essencialmente pública; b) estar focada em resultados para o cidadão-usuário; c) ser federativa. (BRASIL, MP/SEGES, 2009).

O MEGP é embasado nos conceitos de qualidade e tem como base os princípios constitucionais da Administração Pública e como pilares os fundamentos da excelência gerencial contemporânea, se constituindo de um sistema de gestão que tem por objetivo aumentar a eficiência, a eficácia, a efetividade e a relevância nas ações executadas nas organizações públicas. (BRASIL, MP/SEGES, 2009).

Os fundamentos do MEGP, de forma resumida, são: Pensamento sistêmico; Aprendizado organizacional; Cultura da inovação; Liderança e constância de propósitos; Orientação por processos e informações; Visão de futuro; Comprometimento com as pessoas; Foco no cidadão e na sociedade; Desenvolvimento de parcerias; Responsabilidade social; Controle social; e Gestão participativa. (BRASIL, MP/SEGES, 2009).

A metodologia utilizada pelo MEGP é centrada na avaliação da gestão, utilizando-se de várias ferramentas para a sua implantação, tais como: Avaliação Continuada da Gestão Pública (processo de auto avaliação que utiliza Instrumentos para Avaliação da Gestão Pública de 1000 pontos, de 500 pontos ou de 250 pontos, dependendo do estágio em que se encontra a instituição); Carta de Serviço ao Cidadão; Gestão de Processos; Guia "d" Simplificação; Guia Referencial para Medição de Desempenho; Manual para Construção de Indicadores; e Instrumento Padrão de Pesquisa de Satisfação. (BRASIL, MP/SEGES, 2009).

Para a mensuração do desempenho das organizações públicas, o MEGP conta com um instrumento de avaliação de desempenho – denominado IAGP - o qual define os itens de análise. O MEGP é formado por oito critérios, a saber: Liderança (22 pts); Estratégia e Plano (22 pts); Cidadãos e Sociedade (22 pts); Processos (22 pts); Pessoas (22 pts); Informações e

Conhecimento (22 pts); e Resultados (96 pts). (MP/SEGES, agosto de 2009). O sistema de pontuação do MEGP é adotado conforme o estágio de maturidade da gestão da organização nas seguintes dimensões: 1) processos gerenciais, e 2) resultados organizacionais. A mensuração de desempenho é realizada de forma qualitativa e quantitativa (por meio de uma escala numérica).

Além dessas ferramentas aqui citadas, existem outras que podem ser utilizadas pelas organizações públicas para maximizar os resultados da implantação do modelo, como por exemplo, o planejamento estratégico, ferramentas de gerenciamento como BSC, ERP e outros. É importante salientar que tudo que for utilizado para alcançar a qualidade da gestão pública, deve levar em conta que é um processo de melhoria contínua.

#### **2.3.4 Modelo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES**

O SINAES, em seu modelo atual, pode ser entendido como um processo de amadurecimento da avaliação institucional da educação superior no Brasil. Desde a criação das primeiras escolas de ensino superior (1908) e até a década de 70, o ensino superior não tinha um sistema de avaliação, instituído pelo governo federal. A experiência mais antiga, duradoura e sistematizada de avaliação é a dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, desenvolvida pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), desde 1976. (SINAES, 2009).

Outra experiência que consta dos registros foi o Programa de Avaliação da Reforma Universitária – PARU, de 1983, que consistiu de estudos específicos sobre o impacto da Lei nº 5.540/1968, referente à estrutura administrativa, à expansão das matrículas e à sua caracterização, à relação entre atividades de ensino, pesquisa e extensão, as características do corpo docente e técnico-administrativo e vinculação com a comunidade. (SINAES, 2009).

No início da década de 90 surge o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), o qual concebia a auto avaliação como etapa inicial de um processo que se estendia para toda a instituição e se completava com a avaliação externa. Embora não tenha se solidificado por falta de



apoio do governo, o PAIUB legitimou a cultura da avaliação e promoveu mudanças visíveis na dinâmica universitária. Aconteceu em um período em que havia uma grande expansão do ensino superior no País e a sua interiorização. (SINAES, 2009).

Em torno de 1996 surgem outras iniciativas de avaliação pelo governo federal, como: o Exame Nacional de Cursos (ENC), prestado pelos concluintes dos cursos de graduação; a Avaliação das condições socioeconômicas do aluno e suas opiniões sobre as condições de ensino do curso frequentado, por intermédio de um questionário aplicado pelo MEC; e outras como a Avaliação Institucional dos Centros Universitários. Aconteceram muitas críticas pelo caráter classificatório dos cursos a partir dessas avaliações sem preocupação com a instituição como um todo, conforme os fundamentos do PAIUB que tinha como referência a globalidade institucional. (SINAES, 2009).

Esses outros modelos funcionaram até 2004, quando por intermédio da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, foi aprovado o texto final do SINAES. Ao longo dos seus 11 anos o SINAES passou por vários aprimoramentos.

Estas diversas iniciativas têm marcos e objetivos que expressam não somente o estado da arte da avaliação em cada momento, mas também concepções e perspectivas distintas do ensino superior e de seu papel na sociedade brasileira. Com ênfases e objetivos diferentes, cada uma delas recorre a instrumentos considerados adequados aos seus propósitos e interpreta os resultados obtidos como forma de ampliar o conhecimento das instituições, sedimentar compromissos, disporem de referenciais para priorizar áreas de intervenção com vistas à elevação de patamares de qualidade, como também para ganhar visibilidade midiática e suscitar a competição interinstitucional, além de constituir critério para apoio financeiro ou de outra natureza (SINAES, 2009, p. 29).

Dias Sobrinho (2004), e Dias Sobrinho e Ristoff (2010), enfatizam que o SINAES trouxe uma inovação significativa para

o cenário educacional brasileiro, permitindo que as instituições tivessem a possibilidade de desenvolver, aplicar, acompanhar e avaliar um projeto institucional, sob várias dimensões e fundamentado em modelos internacionais já solidificados e aceitos pela comunidade acadêmica.

Nesse sentido, Leite (2009) discute duas concepções epistemológicas do atual modelo de avaliação: A primeira seria um rearranjo do arcabouço regulador, legal e técnico do processo, em que a avaliação tenha uma compreensão clara dos fenômenos institucionais, mas sirva de base para uma reflexão. A outra concepção relevante trata da alteração de paradigma relacionado com a valorização das competências organizacionais das instituições. Isso atenderia ao princípio do SINAES que é a diversidade do sistema e as especificidades das diferentes organizações acadêmicas.

Ainda, Ristoff (2011), em sua obra “Construindo outra educação”, afirma que a avaliação institucional é marcada pelas inferências do governo federal, que se propõem a fazer um acompanhamento sistemático do desempenho das instituições de educação superior.

Na análise epistemológica desenvolvida por Francisco; Melo *et. al.* (2013) consta de que a avaliação das instituições de educação superior, ao longo de sua história, foi marcada “pelo contínuismo de políticas alinhadas com a regulação, a verificação da qualidade por intermédio de propostas metodológicas e a supervisão, como mecanismo de cerceamento da expansão ou do posicionamento de segmentos, ou de modelos institucionais, que não observam, na totalidade, as políticas públicas”. (FRANCISCO; MELO *et.al.*, 2013, p.14).

Ainda com relação às mudanças previstas, a auto avaliação, de acordo com as considerações de Garcia (2006), apareceu como a maior inovação do processo, já que contava com a participação de toda a comunidade acadêmica, permitindo que o desenvolvimento institucional pudesse se expor por meio de um processo legítimo, justo, inclusivo e, principalmente, sob um viés formativo e emancipatório (MACHADO; MELO *et.al.*, 2013, p. 15/16).

O atual sistema de avaliação brasileiro, segundo o SINAES (2009), disputa a hegemonia de duas orientações que, embora não antagônicas, possui ênfases diferentes. O SINAES é um sistema que combina regulação e avaliação educativa<sup>8</sup>, em suas dimensões interna e externa, particular e global, somativo e formativo, quantitativo e qualitativo e os diversos objetos e objetivos da avaliação interessa a três seguimentos: o Estado, as instituições de educação superior e a sociedade. (SINAES, 2009).

O SINAES é concebido como uma construção a ser assumida coletivamente, com funções de informação para tomadas de decisão de caráter político, pedagógico e administrativo, melhoria institucional, auto regulação, emancipação, elevação da capacidade educativa e do cumprimento das demais funções públicas, além da ideia de integração, de articulação e de participação. (SINAES, 2009).

A avaliação institucional, regulamentada pelo SINAES, está alicerçada em pressupostos que visam consolidar a missão das instituições de educação superior na sociedade contemporânea. Assim, ela passa a inserir a gestão dessas instituições em um campo científico, no qual a produção de conhecimento e a construção epistemológica requerem a colaboração do Estado, das instituições e da sociedade, determinando a organização metodológica do processo avaliativo, amparado por procedimentos sistemáticos e cientificamente validados. (FRANCISCO; MELO, *et. al.*, 2013).

Ainda, esse fator da diversidade do sistema e das especificidades das diferentes organizações acadêmicas permitiria que cada instituição pudesse assumir objetivos próprios e utilizar o seu planejamento estratégico sem se preocupar, com questões regulatórias ou somativas, fortalecendo a auto avaliação como mecanismo de gestão. (FRANCISCO; MELO, *et. al.*, 2013).

---

<sup>8</sup> Dimensões do SINAES: a) **avaliação educativa** propriamente dita, de natureza formativa, mais voltada à atribuição de juízos de valor e mérito em vista de aumentar a qualidade e as capacidades de emancipação; e b) **regulação**, em suas funções de supervisão, fiscalização, decisões concretas de autorização, credenciamento, recredenciamento, descredenciamento, transformação institucional, etc., funções próprias do Estado (SINAES, 2009, p. 86).

A Lei nº 10.861/2004 do SINAES, em seu Art. 1º, § 1º, define que o sistema de avaliação da educação superior tem por finalidades:

A melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (SINAES, 2009, p. 151).

E, em seu Art. 3º estabelece as 10 dimensões da avaliação institucional, a partir das quais são definidos os indicadores de qualidade, para subsidiar a avaliação institucional, sendo:

I - a missão e o plano de desenvolvimento institucional; II - a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão [...]; III - a responsabilidade social da instituição [...]; IV - a comunicação com a sociedade; V - as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo [...]; VI - a organização e gestão da instituição [...]; VII - infraestrutura física [...]; VIII - planejamento e avaliação [...]; IX - as políticas de atendimento aos estudantes; X - a sustentabilidade financeira. (SINAES, 2009, p. 153).

O SINAES e as normas regulamentadoras definiram a abrangência e os procedimentos de cada tipo de avaliação que compõe o SINAES, sendo: Avaliação Institucional (AI) - auto avaliação e avaliação externa - cuja objeto de análise é a instituição, no seu credenciamento e na renovação; Avaliação de Cursos (AC) que foca a avaliação de cada curso da instituição, para autorização, reconhecimento e renovação de

reconhecimento; e Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE), cuja análise tem por objetivo avaliar o desempenho/crescimento do estudante durante o curso.

Na concepção, desenho e operacionalização do SINAES (2009) estão estabelecidas as seguintes diretrizes: A avaliação institucional consiste de um instrumento central, organizador da coerência do conjunto; o foco principal dos processos avaliativos são as IES; e é priorizada a avaliação institucional, considerando três aspectos: “o objeto de análise [...]”; os sujeitos da avaliação [...] e os processos avaliativos [...]” (SINAES, 2009, p. 102-103).

Dentre os objetivos da avaliação institucional constam:

Conhecer as fortalezas e os problemas da instituição; tratar da adequação de seu trabalho com respeito às demandas sociais, as clássicas e as novas; identificar os graus de envolvimento e os compromissos de seus professores, estudantes e servidores tendo em vista as prioridades institucionais básicas (SINAES, 2009, p. 105).

Em relação aos objetos da avaliação institucional a ênfase é dada ao “trabalho pedagógico e científico, em seu sentido técnico e formativo, e as atividades [...] sociais da instituição [...], tanto na dimensão interna quanto na externa” (SINAES, 2009, p.104).

Também, está especificado no SINAES de que a avaliação institucional é constituída de duas fases: a auto avaliação e a avaliação externa.

As funções mais importantes da auto avaliação permanente são a de produzir conhecimentos, pôr em questão a realização das finalidades essenciais, identificar as causalidades dos problemas e deficiências, aumentar a consciência pedagógica e a capacidade profissional dos professores, tornar mais efetiva a vinculação da instituição com o entorno social e a comunidade mais ampla, julgar acerca da relevância científica e social de suas atividades e seus produtos, prestar contas à sociedade, justificar publicamente sua existência e fornecer todas

as informações que sejam necessárias ao conhecimento do Estado e da população. (SINAES, 2009, p. 106).

A auto avaliação institucional, coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), deve buscar compreender a cultura e a vida de cada instituição em suas múltiplas manifestações. A ênfase deve ser dada aos processos de ensino, pesquisa e extensão, sempre que possível de forma integrada, mas tendo em vista a concepção de formação e de responsabilidade social nos termos definidos pelo Projeto Pedagógico Institucional (PPI). (SINAES, 2009).

Já a avaliação institucional externa é organizada pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e se constitui em:

Um importante instrumento cognitivo, crítico e organizador. Ela exige a organização, a sistematização e o inter-relacionamento do conjunto de informações, de dados quantitativos, de juízos de valor sobre a qualidade das práticas e da produção teórica de toda a instituição que está sendo avaliada. (SINAES, 2009, p. 115).

Ainda o SINAES (2009), em sua concepção e operacionalização, sugere que as IES adotem a meta-avaliação, como retroalimentação do sistema.

Francisco; Melo *et al.* (2013), discorrendo sobre as possibilidades de transposição da perspectiva somativa para a formativa e emancipatória na avaliação da educação superior afirmam que:

[...] mudar o paradigma da avaliação é promover uma alteração na identidade do processo a partir de possibilidades que podem ser consideradas fundamentais. [...] No sentido de consolidar uma nova epistemologia para o processo, preconizando um viés emancipador, outro fator substantivo para a alteração da lógica seria a alteração do peso do ENADE como único mecanismo de avaliação, fortalecendo o SINAES como

sistema e a auto avaliação como o principal meio para se constituir a identidade institucional. [...] o viés epistemológico do processo apresenta um direcionamento racional, sistemático, pragmático e funcionalista, mas com possibilidades concretas de alteração do paradigma vigente em função das diversas demandas que se apresentam no contexto institucional (FRANCISCO; MELO, et. al., 2013, p. 19-21).

Concluindo esta parte do trabalho, é importante relatar que, segundo Ristoff (2011), em seu livro sobre “Construindo outra educação”, o SINAES pode ser considerado um sistema, na medida em que: todos os instrumentos de avaliação e de informação estiverem integrados; os órgãos responsáveis pela avaliação (CAPES, INEP, CONAES) trabalharem integrados; quando os instrumentos e resultados da auto avaliação e da avaliação externa forem integrados; quando a avaliação e regulação forem entendidas como funções diferenciadas; quando houver coerência entre a avaliação e as políticas para a educação superior.

### **2.3.5 Indicadores de desempenho e qualidade em gestão Universitária**

Fazer uma proposta de um referencial visando a melhoria do desempenho de instituições de educação superior, conforme pretendido por este estudo, leva à compreensão do que é requerido para o alcance da qualidade, tanto na gestão de seus produtos, quanto na dos serviços.

Para tanto, inicia-se com a compreensão da sua complexidade, abrangência e aplicação do conceito de desempenho organizacional, o qual tem sido objeto de estudos de inúmeros pesquisadores junto as bases de dados relativos aos campos de estudos organizacionais e de estratégia.

A literatura aponta diversas concepções acerca de indicadores, todas com uma certa similaridade conceitual. Para Ruas (2004), os indicadores são medidas que expressam ou quantificam um insumo, um resultado, uma característica ou o desempenho de um processo, serviço, produto ou organização. Já, segundo Magalhães (2004) são abstrações ou parâmetros

representativos, concisos, fáceis de interpretar e de serem obtidos, usados para ilustrar as características principais de determinado objeto de análise. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2005) conceitua os indicadores como ferramentas constituídas de variáveis que, associadas a partir de diferentes configurações, expressam significados.

Para Ferreira, Cassiolato e Gonzales (2009, p. 51), “O indicador é uma medida, de ordem quantitativa ou qualitativa, dotada de significado particular e utilizada para organizar e captar as informações relevantes dos elementos que compõem o objeto da observação”.

Do ponto de vista de políticas públicas, os indicadores são instrumentos que permitem identificar e medir aspectos relacionados a um determinado conceito, fenômeno, problema ou resultado de uma intervenção na realidade. A principal finalidade de um indicador é traduzir, de forma mensurável, determinado aspecto de uma realidade dada (situação social) ou construída (ação de governo), de maneira a tornar operacional a sua observação e avaliação. (BRASIL, MP/SEGES, 2009, p. 40).

O Guia Referencial para Medição de Desempenho e Manual para Construção de Indicadores, elaborado pela Secretaria de Gestão (SEGES) do Ministério do Planejamento, especifica que os componentes básicos de um indicador, são: unidade de medida (*grandeza qualitativa ou quantitativa*); fórmula (*padrão matemático*); índice (*valor do indicador em determinado momento*); padrão de comparação (*índice arbitrário*); e a meta (*padrão de comparação a ser alcançado*). O guia apresenta as etapas de medição e os passos para a construção de indicadores (BRASIL, MP/SEGES, 2009).

Segundo Martins e Marini (2010), indicadores consistem na relação entre o que se pretende alcançar em termos de objetivos e metas e dos elementos a serem utilizados para fazer essa mensuração. Indicadores são considerados essenciais para o monitoramento de ações e avaliação de resultados nas organizações, tanto de produtos, quanto de processos e serviços.



Os indicadores permitem acompanhar o alcance das metas, identificar avanços, mensurar melhorias, identificar alternativas para solução de problemas e situar o estágio de crescimento ou não das organizações. (MARTINS; MARINI, 2010).

Ainda, o indicador apresenta algumas características, como: são quantificáveis, são elementos de acompanhamento da gestão, são mensuráveis, indicam tendências e melhorias ou não, nos resultados da organização. Requerem, na sua definição, o estabelecimento da unidade de medida e do padrão de referência e um adequado sistema de avaliação. (MARTINS; MARINI, 2010).

Canterle e Favaretto (2008) propõem um modelo de avaliação de IES que contempla uma visão sistêmica, onde se encontra definido os insumos de entrada (visão, missão, objetivos, estratégias e processos); coloca a avaliação como eixo central, com a definição de indicadores para o ensino, pesquisa, extensão e gestão, tendo como fundamento a “lente da qualidade”, a qual é acompanhada por um Fórum Permanente de Discussão. Estabelece como resultados de saída: graduados e pós-graduados, produção técnico-científica e desenvolvimento comunitário. Todo esse fluxo do processo de avaliação é alimentado pelo *feedback* dos *stakeholders* - sociedade global.

Os estudos apresentados por Matitz e Bulgacov (2011, p.585-586), sobre Modelo Multidimensional de Análise do Conceito de Desempenho, apresentam embasamento nos seguintes estudiosos do tema:

[...] os trabalhos que serviram de base teórica e metodológica para o desenvolvimento do diagrama de classificação apresentado a seguir, destacando-se CAMERON; WHETTEN (1983); BARON; KENNY (1986); BAILEY (1994); GLUNK; WILDEROM (1999); KATSIKÉAS et al. (2000); KLEIN; KOZLOWSKI (2000); VASCONCELOS (2002); CRESWELL (2002); CARNEIRO *et al.* (2005); CARNEIRO; SILVA; ROCHA (2007); RICHARD *et al.* (2009)”.

A Figura 01, abaixo, ilustra o Modelo Multidimensional de Análise do Conceito Desempenho, construído pelos

pesquisadores acima citados e relatados por Matitz e Bulgacov (2011, p. 585).

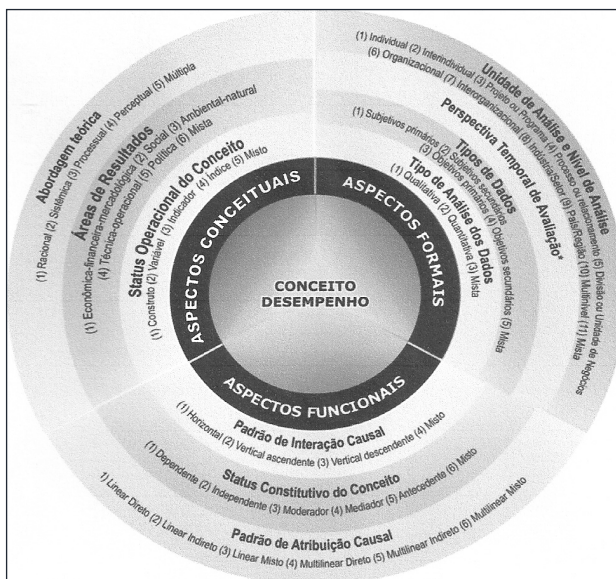


Figura 1 - Modelo Multidimensional de Análise do Conceito Desempenho.

Fonte: Matitz e Bulgacov (2011, p. 585).

Observando-se as dimensões, os atributos e a complexidade da figura 01 fica claro que a mensuração de todos esses construtos requer a definição clara de indicadores.

Já o Modelo Espacial de Análise do Desempenho das Organizações de Quinn e Rohrbaugh (1983), apresentado por Brotti e Lapa (2012), focaliza a estrutura cognitiva dos teóricos organizacionais, não a estrutura operacional da organização, e classifica os critérios do desempenho organizacional de acordo com três dimensões, que são: estrutura organizacional; Foco organizacional; e Fins e meios organizacionais.

Brotti e Lapa (2012) apresentam, também, o Modelo do Paradigma Multidimensional de Sander publicado em 1982, o qual parte dos pressupostos de que a administração da educação é multidimensional e interdisciplinar e que o desempenho das organizações educacionais deve ser avaliado a

partir de múltiplos critérios e fundamentar-se em quatro paradigmas, que são: administração para a eficiência (critério econômico), para a eficácia (critério pedagógico), para a efetividade (critério político) e para a relevância (critério antropológico). (BROTTI; LAPA, 2012, p. 632-634).

Para Albuquerque, Albuquerque e Ribeiro (2012, p. 18):

[...] a complexidade e a natureza de suas atividades fazem com que as IES busquem um modelo de gestão educacional consoante com sua identidade e com o direcionamento estratégico da instituição. Esse modelo deve nortear-se por um conjunto amplo de critérios e prever indicadores de desempenho que possibilitem averiguar qualidade de seus resultados.

Segundo Valmorbida *et. al.* (2014), nas universidades, em função dos inúmeros desafios associados às demandas de aumento da autonomia e da internacionalização do ensino superior, as exigências da sociedade por mais transparência e da redefinição de sua identidade em função de seu papel na sociedade do conhecimento, obriga os gestores a buscarem novas formas de gestão. “Na área de gestão, a vertente da Avaliação de Desempenho configura-se como uma ferramenta que oferece informação para subsidiar a atividade de gestão” (VALMORBIDA *et al.*, 2014, p. 5).

Boynard e Nogueira (2015) apresentam os conceitos de indicadores de gestão e indicadores de qualidade. Para eles

Os indicadores de gestão destinam-se a avaliar a instituição como uma entidade fornecedora de produtos e prestadora de serviços aos seus clientes atuais e potenciais [...]. Enquanto, [...] os indicadores de qualidade se destinam a avaliação da qualidade e de desempenho relativa a cada processo da instituição (BOYNARD; NOGUEIRA, 2015, p. 241-242).

Concluem Boynard e Nogueira (2015, p. 257) que o IGC é um indicador de qualidade das instituições de educação superior

e não de gestão. “Os resultados dos testes de correlação mostraram que há relação entre os indicadores de gestão e o IGC, indicador que expressa qualidade do ensino oferecido pelas instituições federais de educação superior”.

Ainda, no que se refere à avaliação das instituições universitárias, o TCU estabeleceu alguns indicadores para avaliar as Instituições Federais.

[...] no novo modelo de gestão pública, o Tribunal de Contas da União (TCU), no tocante a avaliação das IFES proferiu a Decisão nº 408/2002 que impõe a aferição de nove indicadores de gestão, divulgados anualmente no Relatório de Gestão das IFES e no Sistema de Informações do Ministério da Educação (SIMEC). (BOYNARD; NOGUEIRA, 2015, p. 239).

Esses indicadores de gestão, estabelecidos pelo TCU, são:

1- Custo Corrente/Aluno Equivalente (CCA); 2) Aluno Tempo Integral/ Professor Equivalente (AIPE); 3) Aluno tempo Integral/ Funcionário Equivalente (AIFE); 4) Funcionário Equivalente/ Professor Equivalente (FEPE); 5) Grau de Participação Estudantil (GPE); 6) Grau de Envolvimento Discente com Pós-Graduação (GEPG); 7) Conceito CAPES/MEC para a Pós-Graduação (CAPES); 8) Índice de Qualificação do Corpo Docente (IQCD); 9) Taxa de Sucesso na Graduação (TSG).

Como já apresentado neste trabalho, vários são os estudos sobre avaliação de desempenho, indicadores, ferramentas e critérios de avaliação conhecidos e até recomendados para mensurar o desempenho institucional. Também, apresentou-se de que há diferença entre indicadores de desempenho em gestão e indicadores de qualidade.

Conceitualmente, "indicador de desempenho, é uma informação quantitativa ou qualitativa que expressa o desempenho de um processo, em termos de eficiência, eficácia ou nível de satisfação e que, em geral, permite acompanhar sua evolução ao longo do tempo e compará-lo com outras organizações" (FNQ, 2014, p.5).

Ainda, segundo a FNQ (2014, p. 4):

[...] um bom sistema de indicadores de desempenho permite uma análise muito mais profunda e abrangente sobre a efetividade da gestão e de seus resultados. Também, a medição sistemática, estruturada e balanceada dos resultados por meio de indicadores de desempenho permite às organizações fazerem as intervenções necessárias com base em informações pertinentes e confiáveis, à medida que ocorrem as variações entre o planejado e o realizado.

Diante dos modelos de gestão e avaliação por indicadores, priorizou-se os do SINAES, pois já estão definidos e possibilitam a sua avaliação em termos de relevância, podendo contribuir com a formulação do referencial de desempenho em gestão universitária, objetivo deste trabalho.

No SINAES, os indicadores que orientam as avaliações são as métricas que medem a qualidade dos cursos e das Instituições do país, sendo utilizados tanto como referenciais no desenvolvimento de políticas públicas para a educação superior, quanto como fonte de consultas pela sociedade.

A Portaria nº 92, de 31 de janeiro de 2014 (MEC, 2014, p.1), já citada neste trabalho, traz como anexo o Quadro dos Pesos dos Eixos e a lista dos indicadores para cada eixo a ser avaliado. Os pesos de cada eixo, para cada ato regulatório, conforme o anexo da referida Portaria, encontra-se no quadro 4, a seguir:

EIXOS	ATOS REGULATÓRIOS		NÚMERO DE INDICADORES
	Credenciamento	Recredenciamento e Credenciamento para mudança de Organização Administrativa	
1. Planejamento e Avaliação Institucional	10	10	05
2. Desenvolvimento Institucional	20	20	09
3. Políticas Acadêmicas	20	30	13
4. Políticas de Gestão	20	20	08
5. Infraestrutura	30	20	16
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>51</b>

Quadro 4 - Quadro dos pesos dos eixos por ato regulatório

Fonte: MEC (2014). Anexo da Portaria nº 92 de 31/01/2014.

O referido anexo da Portaria nº 92 de 31/01/2014, apresenta os indicadores de avaliação das IESs, agrupando as dimensões do SINAES, por eixo, conforme consta do Quadro 5, a seguir:

Nº	EIXO/INDICADOR
<b>1</b>	<b>Eixo 1: PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL</b>
1.1	Evolução institucional a partir dos processos de Planejamento e Avaliação Institucional.
1.2	Projeto/processo de auto avaliação institucional.
1.3	Auto avaliação institucional: participação da comunidade acadêmica.
1.4	Auto avaliação institucional e avaliações externas: análise e divulgação dos resultados.
1.5	Elaboração do relatório de auto avaliação.

<b>Nº</b>	<b>EIXO/INDICADOR</b>
<b>2</b>	<b>Eixo 2: DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL</b>
2.1	Missão institucional, metas e objetivos do PDI.
2.2	Coerência entre o PDI e as atividades de ensino de graduação e de pós-graduação.
2.3	Coerência entre o PDI e as práticas de extensão.
2.4	Coerência entre o PDI e as atividades de pesquisa/iniciação científica, tecnológica, artística e cultural.
2.5	Coerência entre o PDI e as ações institucionais no que se refere à diversidade, ao meio ambiente, à memória cultural, à produção artística e ao patrimônio cultural.
2.6	Coerência entre o PDI e as ações institucionais voltadas para o desenvolvimento econômico e social.
2.7	Coerência entre o PDI e ações de responsabilidade social: inclusão social.
2.8	Coerência entre o PDI e ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e igualdade étnico-racial.
2.9	Internacionalização: coerência entre o PDI e as ações institucionais.

<b>Nº</b>	<b>EIXO/INDICADOR</b>
<b>3</b>	<b>Eixo 3: POLÍTICAS ACADÊMICAS</b>
3.1	Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de graduação.
3.2	Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> .
3.3	Políticas de ensino e ações acadêmico-administrativas para os cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> .
3.4	Políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para a pesquisa ou iniciação científica, tecnológica, artística e cultural.
3.5	Políticas institucionais e ações acadêmico-administrativas para a extensão.
3.6	Políticas institucionais e ações de estímulo relacionadas à difusão das produções acadêmicas: científica, didático-pedagógica, tecnológica, artística e cultural.
3.7	Comunicação da IES com a comunidade externa.
3.8	Comunicação da IES com a comunidade interna.
3.9	Programas de atendimento aos estudantes.
3.10	Programas de apoio à realização de eventos internos, externos e à produção discente.
3.11	Política e ações de acompanhamento dos egressos.
3.12	Atuação dos egressos da IES no ambiente socioeconômico.
3.13	Inovação tecnológica e propriedade intelectual: coerência entre o PDI e as ações institucionais.

<b>Nº</b>	<b>EIXO/INDICADOR</b>
<b>4</b>	<b>Eixo 4: POLÍTICAS DE GESTÃO</b>
4.1	Política de formação e capacitação docente.
4.2	Política de formação e capacitação do corpo técnico-administrativo.
4.3	Gestão institucional.
4.4	Sistema de registro acadêmico.
4.5	Sustentabilidade financeira.
4.6	Relação entre o planejamento financeiro (orçamento) e a gestão institucional.
4.7	Coerência entre plano de carreira e a gestão do corpo docente.
4.8	Coerência entre o plano de carreira e a gestão do corpo técnico-administrativo.

<b>Nº</b>	<b>EIXO/INDICADOR</b>
<b>5</b>	<b>Eixo 5: INFRAESTRUTURA FÍSICA</b>
5.1	Instalações administrativas.
5.2	Salas de aula.
5.3	Auditório (s).
5.4	Sala (s) de professores
5.5	Espaços para atendimento aos alunos.
5.6	Infraestrutura para CPA.
5.7	Gabinetes/estações de trabalho para professores em Tempo Integral – TI.
5.8	Instalações sanitárias.
5.9	Biblioteca: infraestrutura física.
5.10	Biblioteca: serviços e informatização.
5.11	Biblioteca: plano de atualização do acervo.
5.12	Sala (s) de apoio de informática ou infraestrutura equivalente.
5.13	Recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação.
5.14	Laboratórios, ambientes e cenários para práticas didáticas: infraestrutura física.
5.15	Laboratórios, ambientes e cenários para práticas didáticas: serviços.
5.16	Espaços de convivência e de alimentação.

Quadro 5 - Indicadores de avaliação das instituições de educação superior

Fonte: MEC (2014). Anexo da Portaria nº 92/2014.

Para efetuar a classificação das IES no *ranking* das melhores do País, são utilizados o **IGC** e a atribuição do Conceito Institucional (**CI**).



O IGC é um indicador institucional que procura expressar, de maneira sintetizada, a qualidade dos cursos de graduação e pós-graduação de uma instituição de ensino superior. Já o CI é definido, a partir de visita *in loco* de avaliadores externos cadastrados no banco de avaliadores institucionais do Inep. O CI é estabelecido com base na análise das 10 dimensões propostas no instrumento de avaliação externa do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). (BITTENCOURT; ALDY; RODRIGUES; CASARTELLI, 2009, p. 5).

O cálculo do IGC, segundo o Manual dos Indicadores (INEP, 2012, p. 7), é feito com base nas seguintes avaliações: a) a média dos últimos Conceito Preliminar de Cursos (CPCs) dos cursos avaliados da Instituição; b) a média dos conceitos de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* atribuídos pela CAPES; c) a distribuição dos estudantes entre os diferentes níveis de ensino, graduação ou pós-graduação *stricto sensu*. O CPC e o IGC subsidiam os processos de avaliação *in loco* que resultam nos conceitos de curso e instituição do ciclo avaliativo do SINAES, quando pertinente – o Conceito de Curso (CC) e o Conceito de Instituição (CI). (INEP, 2012, p. 8).

O Diagrama 04, a seguir, demonstra a composição para o cálculo do Índice Geral de Cursos (IGC).

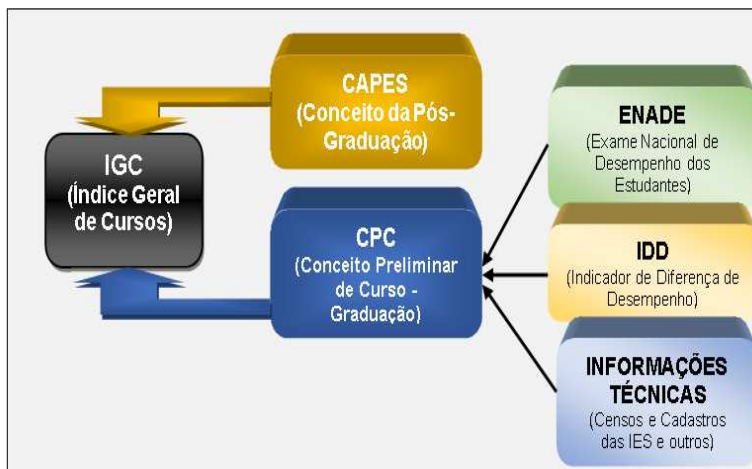


Diagrama 4 - Composição do cálculo do IGC.

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

O resultado do IGC é uma variável contínua com intervalo entre 0 e 5. O IGC contínuo varia de zero a 500 pontos e a métrica de transformação em conceitos, em faixas, segue na Tabela 01.

Tabela 1 - Distribuição das faixas do IGC.

<b>IGC (Conceitos)</b>	<b>IGC (Contínuo)</b>
1	$0 \leq IGC_{ies} < 0,945$
2	$0,945 \leq IGC_{ies} < 1,945$
3	$1,945 \leq IGC_{ies} < 2,945$
4	$2,945 \leq IGC_{ies} < 3,945$
5	$3,945 \leq IGC_{ies} \leq 5$

Fonte: INEP (2013, p. 27)

Conforme afirma Bittencourt, Audy, Rodrigues e Casartelli (2012, p. 24):

Para uma IES atingir IGC=5, ela deverá ter todos os seus cursos de graduação com padrão de excelência. O mesmo ocorre no componente D, em que todos os cursos de doutorado oferecidos deveriam ter conceito sete. Nos componentes G e D, o valor

máximo cinco é pouco provável em virtude da metodologia de cálculo.

Embora seja difícil alcançar o conceito máximo, tendo como critérios o sistema de avaliação do desempenho das instituições brasileiras, há que se questionar a qualidade da gestão dessas instituições, já que somente um número mínimo delas tem alcançado o conceito máximo, desde que implantado o IGC em 2007. É voz corrente entre os estudiosos de que a universidade brasileira precisa se inovar e galgar alguns degraus no *ranking* das universidades nacionais e nas de classe mundial.

## 2.4 GESTÃO DO CONHECIMENTO: MÉTODOS, TÉCNICAS E FERRAMENTAS APLICÁVEIS À GESTÃO UNIVERSITÁRIA

*O conhecimento é, com efeito, uma navegação num oceano de incerteza, respingado de arquipélagos de certeza.*  
(Edgar Morin, 1999).

**SINOPSE:** Neste capítulo apresentam-se os resultados da pesquisa bibliográfica, sobre conceitos, fundamentos e os métodos, técnicas e ferramentas de gestão do conhecimento. Abordaram-se, também, os modelos de gestão do conhecimento e estudos realizados sobre a sua aplicação em universidades. Neste capítulo será trabalhado o objetivo específico 3 que consiste de: Identificar práticas de gestão do conhecimento (métodos, técnicas e ferramentas) aplicáveis à gestão universitária.

Para entender a expressão sociedade do conhecimento buscou-se nos posicionamentos do ecologista e antropólogo Carlos Walter Porto Gonçalves no seu livro *A natureza da globalização e a globalização da natureza*, o qual afirma que a expressão sociedade do conhecimento, é no mínimo, infeliz, pois uma sociedade sem conhecimento é, mesmo, uma impossibilidade lógica, biológica e histórica. (GONÇALVES, 2006).

Afirmar que o conhecimento tem um papel importante nos dias atuais ou nos passados é, segundo o ecologista: 1) ignorar que o conhecimento está inscrito na vida, e 2) é levar longe

demais a distinção entre trabalho manual e trabalho intelectual, na medida em que o modo de produção de conhecimento está se impondo a todos sob controle de alguns. Todavia, afirma o pesquisador, a diversidade de culturas da humanidade é a melhor expressão da diversidade de conhecimento. (GONÇALVES, 2006).

Sem dúvida, o conhecimento da humanidade é decorrente da evolução cultural e social e sua construção depende, sempre, do homem. Considerando que o homem é um ser histórico e que evolui com a evolução da sociedade, o conhecimento, também, evolui com essa evolução e vai se aprimorando ao longo da vida das pessoas e dos grupos sociais.

#### **2.4.1 Sociedade do conhecimento**

Em meados dos anos 80, indivíduos e organizações começaram a apreciar o crescente papel do conhecimento no emergente ambiente competitivo; a competição internacional foi mudando para enfatizar o produto e serviço de qualidade, diversidade, receptividade e customização. Vários relatórios apareceram no domínio público orientando em como gerenciar, explicitamente, o conhecimento nas organizações.

Embora com ampla divulgação, a importância da Gestão de Conhecimento (GC) e sua sistematização, ainda, são limitadas. Nas observações de Quinn, Anderson e Finkelstein (1996), publicado na *Harvard Business Review*, pouca atenção tem sido dada à gestão de intelecto profissional; e na de Suchman (2007), de que como as pessoas trabalham (em suas mentes) é um dos segredos mais bem guardados.

A gestão do conhecimento nas organizações, também conhecida como GC ou *KM* se propagou, a partir do início deste século, como uma área de estudo na área acadêmica e nas organizações. Conhecimento e *expertise*, claramente, têm sido geridos, implicitamente, à medida que o trabalho é executado.

Desde os tempos mais remotos, pessoas sábias têm passado seus ensinamentos para as próximas gerações. Universidades e outras instituições de ensino têm se preocupado com processos de transferência e criação de conhecimento para vários milênios. Antigamente, matemáticos indianos construíram gerações de conhecimento para desenvolver uma matemática bastante sofisticada mesmo para os padrões de hoje em dia

(RÜEGG, 1996). Os Fenícios eram implicitamente preocupados em como o conhecimento sobre logística e práticas de comércio eram feitas, transferidas para os empregados e aplicadas para fazer com que as operações fossem bem-sucedidas (ANDRADE; AMBONI, 2011).

Entretanto, a GC sistematizada para negócios, conforme conhecemos hoje, não era explícita no século passado e, mesmo hoje, não é um conceito comumente difundido entre gestores. É deste período recente a tipificação do que atualmente cunhamos como Era do Conhecimento. O conhecimento não deve ser tratado como um fator de produção desta nova Era, como eram considerados anteriormente a terra, o trabalho e o capital, mas o único recurso, o que torna singular esta nova sociedade (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

Os ativos imobilizados, ditos tangíveis, passam a ter menor valor que a capacidade intelectual e de serviços de pessoas e organizações, caracterizados como ativos intangíveis. Neste sentido, tem-se convergência ao afirmar que “o conhecimento é a fonte de poder, [...] e a chave para futuras mudanças de poder” (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p. 67).

A próxima sociedade será a sociedade do conhecimento. O conhecimento será o recurso primordial, e os trabalhadores do conhecimento serão o grupo dominante na força de trabalho (DRUCKER, 2000).

O conhecimento pode ser entendido como uma competência estratégica organizacional (STEWART, 1998). Representa um meio que torna possível mobilizar recursos de todos os níveis e espécies de maneira adequada dentro de uma organização. Ruas *et. al.* (2005) que entende competência organizacional como a capacidade que uma organização possui de mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes pessoais e profissionais, a fim de cumprir certa tarefa ou responsabilidade, numa determinada situação que resulte do relacionamento e da cooperação de recursos e de capacidades coletivas.

Esta nova tipologia de atividades também pode ser caracterizada por estar baseada em competências e onde o agente executor apresenta forte influência sobre o seu escopo de trabalho e sobre a amplitude da decisão a ser tomada (LEME, 2008).

O conhecimento sempre foi relevante para o desenvolvimento das sociedades. Sendo assim, sua utilização

como fator de produção não é iniciativa recente; porém, há profunda mudança no seu uso e na sua valorização a partir da década de 70 do século passado, caracterizando um novo modo de produção baseado em atividades intensivas em conhecimento (AIC), altamente especializadas e caracterizadas por envolverem processos de aquisição e compreensão de princípios abstratos (SANTOS, 2009).

O desenvolvimento econômico é um processo social e, tal como a economia do conhecimento, não é somente crescimento e competitividade, mas também inclusão social e bem-estar social. Assim, a agenda de uma economia baseada no conhecimento deve ser geograficamente bem distribuída e utilizada como base para unificar e agrupar áreas aparentemente pouco relacionadas (SANTOS, 2009).

Tal posição já foi defendida por Drucker (1998), no final do século passado, o qual disse que um dos desafios mais importantes das organizações da sociedade do conhecimento é desenvolver práticas sistemáticas para administrar a autotransformação. Diz, ainda, que ela deve estar preparada para abandonar o conhecimento que se tornou obsoleto e aprender a criar o novo através da: melhoria contínua; desenvolvimento de novas aplicações; e a inovação contínua como um processo organizado.

Muitos países apresentam convergência em suas ações, apontando o conhecimento e a inovação como vetores para o desenvolvimento, mesmo que forjando práticas distintas e adequadas ao próprio ambiente na sua efetivação. Uma nova sociedade dentro deste contorno necessita de ações políticas que tenham cunho mais orgânico e sistêmico, valorizando as dimensões nacional, regional e local e desenvolvendo estratégias para todas as áreas (SANTOS, 2009).

Segundo Lino (2013, p. 32), “é importante salientar que a organização deve garantir o aproveitamento das informações e ser capaz de gerar conhecimento a partir delas, seja ele implícito ou explícito e é justamente esta capacidade que se firma como fator decisivo para o seu sucesso”.

A capacidade que a organização possui de desenvolver procedimentos que permitam desenvolver e controlar não só as informações, mas também o conhecimento

que ela gera, esta capacidade se firma como uma competência organizacional. [...] a capacidade que a organização possui de gerenciar seu conhecimento difere da capacidade de gerenciamento de informação. A gestão do conhecimento organizacional deve garantir o máximo de aproveitamento das informações e criar vantagens diferenciadoras o que se configura, por sua vez, em um recurso essencial à organização. (LINO, 2013, p. 33).

A visão baseada em conhecimento, segundo Santos (2009), que considera o conhecimento como o recurso estratégico mais importante para assegurar o sucesso e sobrevivência de uma organização em longo prazo, encontra amparo no entendimento de Davenport e Prusak (1998) de que a vantagem produzida pela gestão do conhecimento é maior do que as vantagens oriundas de recursos financeiros, pois enquanto os bens materiais se desgastam e se depreciam, o conhecimento é sempre ampliado pois, tem a capacidade de se multiplicar na medida em que é compartilhado.

Os ativos imobilizados, ditos tangíveis, passam a ter menor valor que a capacidade intelectual e de serviços de pessoas e organizações, caracterizados como ativos intangíveis. Neste sentido, tem-se convergência ao afirmar que “o conhecimento é a fonte de poder, [...] e a chave para futuras mudanças” (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p. 5), o que coloca indivíduos, organizações e governos como fatores de inestimável importância no sentido de liderar estratégias de desenvolvimento, com foco em um mundo global e com visão de futuro, com vistas à agregação de valor aos novos produtos e serviços e à sustentabilidade de seu crescimento e do bem-estar social de sua população. (SANTOS, 2009).

#### **2.4.2 Conceitos de Conhecimento e de Gestão do Conhecimento**

O conceito de conhecimento vem evoluindo ao longo do tempo. Uma definição, aceita ainda hoje, segundo Pessoa Jr. (2010) foi desenvolvida por Sócrates e aparece nos diálogos de

Platão. Segundo esta análise, “o conhecimento é uma crença verdadeira e justificada” (PLATÃO - 428-347 a.C, 2001) *apud* (PESSOA JR., 2010). No Teeteto, a crença verdadeira acompanhada de razão é conhecimento, e, desprovida de razão, está fora do conhecimento (PESSOA JR. 2010). Locke (1689) *apud* Pessoa Jr. (2010) definiu o conhecimento como a percepção da concordância ou discordância de duas ideias.

Garcia (1988) apresenta sua definição de conhecimento como um produto do intelecto humano e que lhe permite entender, à sua maneira, o mundo que o cerca e, ao mesmo tempo, desenvolver técnicas para melhor viver nele.

“Conhecimento é uma mistura fluida de experiência condensada, valores, informação contextual e *insight* experimentado, a qual proporciona uma estrutura para a avaliação e incorporação de novas experiências e informações” (DAVENPORT; PRUSAK, 1998, p. 6).

Para Queiroz (2001, p. 20), “Conhecimento é o conjunto de *insights*, experiências, e procedimentos que são considerados corretos e verdadeiros e que guiam pensamentos, comportamentos e a comunicação entre pessoas [...]”.

Conforme Matos (2001), em essência o indivíduo pensa a partir dos seus múltiplos conhecimentos e estabelece a configuração conceitual final. O homem, como agente da ação é, ao mesmo tempo, gerador e depositário de conhecimento.

Zapelini (2002, p. 52) corrobora com Davenport e Prusak, dizendo que:

[...] o conhecimento é consequência de um processo que envolve, captura de dados, tabulação que remete para uma informação e sua análise/síntese. Este conhecimento implica numa competência (sabedoria) para tomada de decisão, que por sua vez, define uma ação com determinado resultado. Neste processo evolutivo, ocorre a agregação de valor e de entendimento [...].

Ainda, segundo Cruz (2002, p. 31), “Conhecimento é o entendimento obtido por meio da inferência realizada no contato com dados e informações que traduzem a essência de qualquer elemento”.



Takeuchi e Nonaka (2008, p. 21), enfatizam que:

Criar novos conhecimentos significa quase que literalmente, recriar [...] em um processo contínuo de auto-renovação organizacional e pessoal. [...] não é apenas uma questão de aprender com outros ou adquirir conhecimentos externos. O conhecimento deve ser construído por si mesmo, muitas vezes exigindo uma interação intensiva e laboriosa.

Vê-se que a importância do conhecimento há muito é reconhecida. No entanto, no que se refere ao contexto das ciências sociais aplicadas, os estudos e aplicações são recentes, mas têm suscitado interesse da academia, de consultores e de organizações. (SANTOS, 2009).

Também, “O conhecimento é o pensamento que resulta da relação que se estabelece entre sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido”. (ARANHA; MARTINS, 1993 *apud* TOSTA, 2012, p. 59).

Ao longo da história de nossa civilização, a filosofia vem buscando um significado único para o conceito de conhecimento. Sabe-se que são muitas as definições e cada uma delas apresenta avanços e limites, em função de que esse construto não possui um único significado.

Outros autores contemporâneos, também têm formulado as suas definições sobre conhecimento. O Diagrama 05, a seguir, apresenta alguns conceitos de conhecimento, do mundo ocidental contemporâneo.



Diagrama 5 - Conceitos contemporâneos de conhecimento

Fonte: Conceitos extraído dos autores citados. Figura elaborada pela pesquisadora (2015).

Em relação ao **conhecimento organizacional**, Nonaka e Takeuchi (1997) dizem que a empresa tem capacidade de criar conhecimento, disseminá-lo na organização e incorporá-lo a produtos, serviços e sistemas.

A conversão do conhecimento individual em recurso disponível para outras pessoas é atividade central das organizações do conhecimento. Esse processo de transformação ocorre continuamente em todos os níveis da organização. A inovação, conforme afirmam Nonaka e Takeuchi (1997, p. 80-81), ilustra dois tipos muito diferentes de conhecimento, o tácito e o explícito. Daí esses autores serem categóricos ao postular a premissa básica de que: “a criação do conhecimento organizacional é uma interação contínua e dinâmica entre o conhecimento tácito e o conhecimento explícito”.

Na visão de Davenport e Prusak (1998) é necessário fazer uma diferenciação entre dado, informação e conhecimento. O dado se define como uma simples observação sobre o estado do mundo; a informação corresponde aos dados dotados de

relevância e propósito; e o conhecimento é uma informação valiosa combinada com a experiência, com o contexto e com a reflexão.

O caráter inovativo da gestão do conhecimento, para Davenport e Prusak (1998) não está em reconhecer o conhecimento como algo novo, mas em trata-lo como um ativo corporativo, o que requer o desenvolvimento de mecanismos de gestão e avaliação.

Para Morin (1999), mesmo sendo considerado individual e tácito, o conhecimento humano pode ser comunicável, interpretável e verificável, pois existe “entre indivíduos de uma sociedade, uma relação de inerência/separação/comunicação que permite não somente o conhecimento mútuo, mas também a partilha, a troca e a verificação dos conhecimentos” (MORIN, 1999, p. 227).

Silveira (2000, p. 37) afirma que “as novas organizações de aprendizagem estão focando suas estratégias à identificação, captura e alavancagem de seus ativos de conhecimento”.

No entendimento de Terra (2001), o conhecimento como recurso está desempenhando um papel fundamental na sociedade contemporânea, nas dimensões econômica e social. Para o autor, os países e as organizações que estão compreendendo a importância do conhecimento, colocam a gestão desse recurso em suas políticas, diretrizes e práticas. Para Terra (2001), no Brasil, esse caminhar encontra-se, ainda, muito lento e com bastante diferença entre as regiões geográficas.

Ainda, o autor, diz que efetuar a gestão do conhecimento, isto é, captar e gerenciar o conhecimento tácito, transformando-o em explícito é uma tarefa difícil e complexa. Basicamente, a gestão do conhecimento é um conjunto de práticas que criam, organizam e alavancam conhecimentos individuais e coletivos no sentido de melhorar o desempenho organizacional. (TERRA, 2001).

Segundo Angeloni (2002), diversos autores e teóricos definiram as organizações da era do conhecimento, como: Botelho (1994) – como organizações inteligentes; Senge (1990) – como organizações de aprendizagem; Takeuchi e Nonaka (2008); Sveiby (1998); Stewart (1998) – como organizações de conhecimento.

Ainda, “na sociedade baseada no conhecimento, o diferencial competitivo das organizações refere-se ao tratamento dispensado aos valores intangíveis e aos trabalhadores intelectuais alinhados ao negócio” (MENDES, 2003, p. 67). Defende, o autor, o entendimento de que a essência da gestão do conhecimento é centrada nas pessoas, requerendo a criação de um ambiente adequado e o uso de métodos e técnicas específicos como meios de compartilhamento do conhecimento.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) entende que o conhecimento, de certa forma, pode ser apropriado e comercializado como *commodity*. [...] observa, ainda, que o conhecimento deve ser codificado, a fim de ser compartilhado com um maior número de pessoas ou grupos, pois o conhecimento não codificado/sistematizado permanece com seu detentor (OECD, 2006).

Santos (2009) acredita que a gestão do conhecimento é uma estratégia organizacional que transforma bens intelectuais, informações registradas e o talento do seu capital humano em maior produtividade, novos valores, sustentabilidade e aumento da competitividade.

Segundo Gariba (2011), a necessidade de identificar e utilizar, criar e gerir os recursos de conhecimento de que as organizações dispõem, ou daqueles que podem se apropriar ou comprar, é altamente significativa, face ao atual contexto competitivo em que elas operam. Tal preocupação,

[...] emerge como socialmente relevante, despertando interesse e originando numerosas publicações junto da comunidade científica, já que a mudança em curso interpela o saber instituído, implica re-equacionar práticas e teorias organizacionais, assim como contribui para que novas questões de investigação sejam colocadas (GARIBA, 2011, p. 31).

Batista (2012), estudando modelos de gestão do conhecimento identificou uma pesquisa efetuada por Heisig (2009), que trata dos componentes de GC e suas diferenças e semelhanças. O autor da pesquisa chegou às seguintes conclusões:

Os processos de GC (identificar, criar, armazenar, compartilhar e aplicar conhecimento) e as dimensões de GC: *i*) dimensão humana (categorias: cultura, pessoas e liderança); *ii*) dimensão de organização (categorias: estruturas e processos); *iii*) dimensão de tecnologia; *iv*) dimensão gestão de processos (categorias: estratégia e controle) identificados por Heisig no seu estudo são relevantes tanto para organizações privadas como públicas (BATISTA, 2012, p. 13).

Para melhor compreensão sobre o que a literatura tem falado sobre gestão do conhecimento, Helou (2015, p. 77-98) apresenta vários modelos de GC, os quais se encontram resumidos no Quadro 6, a seguir.

Autor	Modelo	Concepção de cada Modelo
<b>Von Krogh e Ross (1995)</b>	<b>Modelo epistemológico organizacional de Gestão do Conhecimento</b>	Adotam uma perspectiva conexcionista para o conhecimento organizacional. [...] O conhecimento é um fenômeno emergente que deriva da interação social dos indivíduos e reside na mente dos indivíduos, mas também nas conexões entre os mesmos.
<b>Nonaka e Takeuchi (1997)</b>	<b>Modelo holístico de criação de conhecimento</b>	Baseado na concepção de que o conhecimento tácito e explícito forma a dimensão epistemológica - bem como, o indivíduo, o grupo e a organização, que formam a dimensão ontológica de compartilhamento e de difusão do conhecimento – são necessários para criar novo conhecimento e produzir inovação. Apresentam seu modelo no diagrama da Espiral do Conhecimento.

Autor	Modelo	Concepção de cada Modelo
<b>Choo (2006)</b>	<b>Modelo da Gestão do Conhecimento de Choo</b>	Este modelo salienta o senso de direção, a criação do conhecimento e a tomada de decisão. Enfatiza que a criação do conhecimento pode ser vista como a transformação do conhecimento pessoal entre indivíduos, a partir do diálogo, discurso, compartilhamento <i>storytelling</i> .
<b>Boisot (1998)</b>	<b>Modelo do ciclo de aprendizagem social pela informação</b>	O modelo é fundamentado no conceito de boa informação. Enfoca que um bom conhecimento é aquele que possui um contexto dentro do qual ele pode ser interpretado. [...] incorpora a fundamentação teórica da aprendizagem social e serve de uma maneira eficaz, para unir o conteúdo, as informações e a Gestão do Conhecimento.
<b>Wiig (1993b)</b>	<b>Modelo do Ciclo da Gestão do Conhecimento de Wiig</b>	O modelo está fundamentado na criação, abastecimento ( <i>sourcing</i> ), compilação, transformação, disseminação, aplicação. Tem por objetivo atribuir valor ao processo produtivo, permitindo que a organização possa agir de forma inteligente. O ciclo de gestão do conhecimento compõe-se de quatro passos: o desenvolvimento do conhecimento, a retenção do conhecimento, e seu compartilhamento e, finalmente, o uso do conhecimento.
<b>Modelo ICAS (Bennet e Bennet, 2004)</b>	<b>Modelo da Gestão do Conhecimento baseado na Inteligência Organizacional</b>	Definem os processos-chave do modelo ICAS, que são: Entendimento; Criação de novas ideias; Resolução de problemas; Tomada de decisão; Ações que vão chegar aos resultados desejados. Enfatiza o trabalhador do conhecimento individual e sua competência, capacidade e aprendizagem. [...] Resume a GC

Autor	Modelo	Concepção de cada Modelo
		em quatro grandes frentes: criatividade, resolução de problemas; tomada de decisão e implementação.
<b>Probst, Raub e Romhardt (2002)</b>	<b>Modelo dos Processos de Gestão do Conhecimento</b>	Este modelo é composto de seis processos quais sejam: Identificação do conhecimento; Aquisição do conhecimento; Desenvolvimento do conhecimento; Partilha/distribuição do conhecimento; Retenção do conhecimento; Utilização do conhecimento.
<b>Bukowitz e Williams (2002)</b>	<b>Modelo BW de Gestão do Conhecimento</b>	Definem a gestão do conhecimento como o processo pelo qual a organização gera riqueza, a partir do seu conhecimento ou do capital intelectual. Utiliza o conhecimento para criar processos mais eficientes e efetivos. Para os autores, o ciclo da gestão do conhecimento está estruturado em dois tipos de processos simultâneos: um da utilização de conhecimento no dia-a-dia; dois o da combinação do intelectual com as exigências estratégicas.
<b>APO (2009) (Nair e Prakash, 2009)</b>	<b>Modelo de Gestão do Conhecimento da APO</b>	O método define quatro etapas para a implementação de gestão de conhecimento, sendo: Descoberta; Concepção e Projeto; Desenvolvimento; Implementação. Descreve a abrangência de cada uma das etapas.
<b>APO (2009) adaptado por Batista (2012)</b>	<b>Modelo de Gestão do Conhecimento para Administração Pública (MGCAPB)</b>	O modelo APO adaptado por Batista (2012) descritivo – descreve os elementos essenciais da GC – e prescritivo – orienta como implementar a GC. É formado por seis componentes: 1) direcionadores estratégicos: visão, missão, objetivos

Autor	Modelo	Concepção de cada Modelo
		estratégicos, estratégias e metas; 2) viabilizadores: liderança, tecnologia, pessoas e processos; 3) processo de GC: identificar, criar, armazenar, compartilhar e aplicar; 4) ciclo KDCA; 5) resultados de GC; e 6) partes interessadas: cidadão-usuário e sociedade.

Quadro 6 - Modelos de Gestão do Conhecimento.

Fonte: Extraído, parcialmente, de Helou (2015, p. 77-98) e elaborado pela autora.

Além dos modelos internacionais citados, no Brasil, a partir da década de 90, tem-se encontrado várias publicações sobre Modelos de Gestão do Conhecimento.

Youssef (2010), diz que as publicações existem, mas são poucos os modelos formais de GC já implantados e com resultados relevantes. O autor cita os seguintes modelos:

- a) o Modelo de Gestão do Conhecimento de Teixeira Filho e Silva (2002) – o qual é organizado em cinco etapas: preparação, explicitação, socialização, divulgação e avaliação;
- b) o Modelo de Gestão do Conhecimento de Cavalcanti, Gomes e Neto (2001) – cujo modelo está construído nos seguintes pilares: capital ambiental, capital intelectual, capital de relacionamento e capital estrutural; e
- c) o Modelo de Gestão Estratégica do Conhecimento de Miranda (2004) – o qual oferece uma visão abrangente e sinérgica de diversos fatores, agentes e processos, considerando as dimensões da gestão e conhecimento (YOUSSEF, 2010).

Ainda, em relação aos modelos nacionais podem-se citar os desenvolvidos pelo IPEA (BATISTA, 2012) para órgãos públicos; o Modelo Alternativo de Organização do Conhecimento de Angeloni (2002) – o qual é embasado nos fundamentos de Donald Schon (Organização como Sistema Epistemológico) e no modelo de Prax (Modelo Tridimensional de Organização).

Para Lino (2013), a gestão do conhecimento não é uma ideia nova, ela se constitui como um novo olhar para a gestão das organizações e, no caso em estudo, para as universidades.



Nesse tipo de instituição, a gestão do conhecimento pode preencher a lacuna existente entre o papel das instituições, como centro gerador de ideias orientadas para sua inovação e para o desenvolvimento e uma nova cultura para a sociedade na qual ela opera. Ainda, no entendimento de Lino (2013),

[...] a gestão do conhecimento é um processo capaz de criar, disseminar e usar o respectivo conhecimento por meio da integração das tecnologias da informação e comunicação (TICs), pessoas e estrutura organizacional. Esta [...] deve ser considerada como um processo onde as práticas pessoais e organizacionais permitem a criação, a captura, o armazenamento, o compartilhamento e a utilização do conhecimento em prol do desempenho organizacional (LINO, 2013, p. 44).

Conforme já consta deste trabalho, as universidades pouco evoluíram ao longo dos tempos, em relação à sua estrutura, à sua gestão e a utilização da gestão do conhecimento. Esta constatação é corroborada por Youssef (2010) e Lino (2013), quando citam alguns estudos realizados em instituições fora do Brasil, sobre a utilização do paradigma da gestão do conhecimento. Relata Lino (2013) que:

Cosma *et al.* (2009) ao analisar a gestão do conhecimento em uma instituição de ensino militar na Romênia, perceberam que as instituições romenas têm dificuldades para se ajustarem novas exigências do mercado de trabalho de uma sociedade baseada no conhecimento. Percepção esta também compartilhada por Chantarasombat (2009) que apresentou, por meio de sua pesquisa, um plano para a gestão do conhecimento que garantisse a qualidade da educação na Tailândia frente aos problemas que as instituições estão enfrentando atualmente. Pode também ser citado o trabalho de Zahrawi e Yahya (2009) que, por meio de um estudo de caso realizado em uma instituição

de ensino superior da Malásia, perceberam que, apesar dos grandes esforços que são concentrados na gestão do conhecimento, poucos são os resultados obtidos. (LINO, 2013, p. 46).

Frente ao exposto, chega-se à conclusão de que a gestão do conhecimento ainda é um desafio para as organizações e, certamente, muito mais para as instituições de educação superior. Assim, o tema desta tese se justifica, pois apresenta uma proposta de gestão institucional, fundamentado na abordagem da gestão do conhecimento.

### **2.4.3 Métodos, técnicas e ferramentas de Gestão do Conhecimento**

Conforme os modelos de gestão do conhecimento já apresentados neste trabalho, para que o conhecimento seja acessível e utilizado por todos na organização, é preciso a utilização de práticas (métodos, técnicas e ferramentas) de gestão adequadas a esse paradigma.

Terra (2001) aponta as seguintes práticas que facilitam a gestão de conhecimento, com alto grau de concordância, que são:

- a) as competências organizacionais;
- b) o estabelecimento de metas desafiadoras pela alta administração;
- c) a confiança recíproca entre empresa e trabalhador;
- d) a cultura organizacional;
- e) a valorização de realizações importantes;
- f) o escopo das responsabilidades dos cargos;
- g) a capacitação do pessoal;

A mensuração dos resultados. Também foram levantadas, pelo autor, as questões relativas às características da estrutura organizacional, aos sistemas de informação e aos processos de aprendizado por meio de alianças com outras empresas.

Ainda, Terra (2001) completa que a gestão do conhecimento está associada à gestão do capital humano e envolve vários aspectos, como: a cultura organizacional, o tipo de liderança da empresa, o impacto de estruturas

organizacionais, o desenho dos espaços físicos, regras e procedimentos, as políticas de RH, etc.

Angeloni (2002) apresenta um modelo alternativo, composto de três dimensões interagentes e interdependentes para a construção de uma organização do conhecimento, que são: dimensão infraestrutura organizacional; dimensão pessoas; e dimensão tecnologia. Descreve a abrangência de cada dimensão e indica métodos e técnicas que podem subsidiar a sua aplicação nas organizações.

O modelo desenvolvido por Angeloni (2002) encontra-se na Figura 02 a seguir.

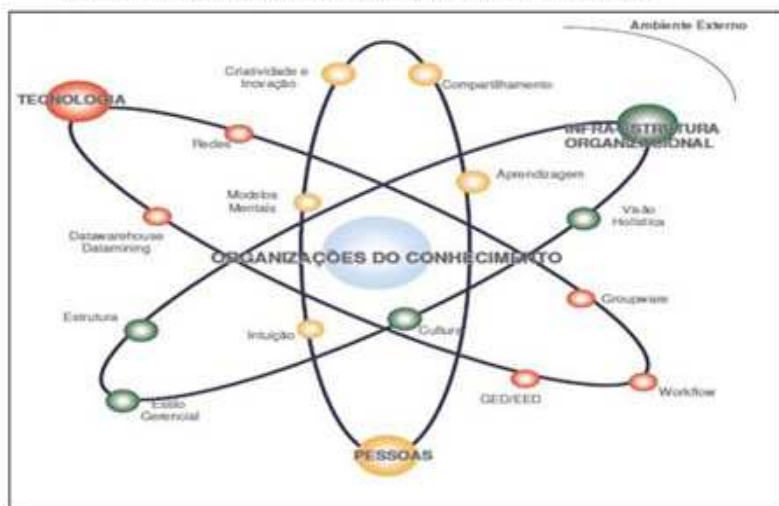


Figura 2 - Modelo de organização do conhecimento

Fonte: Angeloni (2003)

Ainda, conforme Angeloni (2002, p. XIX), “o modelo que surge como uma alternativa para investigação e construção de uma organização de conhecimento é composto de três dimensões interagentes e interdependentes: a dimensão infraestrutura organizacional; a dimensão pessoas; e a dimensão tecnologia”.

Davel e Snyman (2005, p. 3) apontam algumas diretrizes que são implementadas, por várias culturas organizacionais, para criar, codificar, descobrir, colaborar e compartilhar conhecimento, orientadas para as funções, para as tarefas e para os indivíduos.

O Quadro 7, a seguir, demonstra um resumo do modelo desenvolvido pelos autores.

Orientadas para as Funções	Orientadas para as Tarefas	Orientadas para os indivíduos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incentive a estabilidade e previsibilidade.</li> <li>- Distinga a autoridade via organogramas.</li> <li>- Estabeleça papéis fixos e defina limites da autoridade.</li> <li>- Demonstre o valor do papel desempenhado indivíduo.</li> <li>- Acentue a importância do "dever".</li> <li>- Enfatize carreiras de longo prazo.</li> <li>- Enfatize regras e regulamentos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enfatize entusiasmo e compromisso conjunto</li> <li>- Controle desempenho.</li> <li>- Ser juiz em termos de resultados.</li> <li>- Efetue perícia sobre o valor da tarefa em vez de posição.</li> <li>- Incentive a criatividade.</li> <li>- Enfatize variedade, em vez de previsibilidade.</li> <li>- Valorize a flexibilidade e alta autonomia do empregado.</li> <li>- Estructure a organização como uma rede.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ter foco no indivíduo.</li> <li>- Enfatizar a igualdade de oportunidades.</li> <li>- Reconhecer as competências individuais como ativos importantes.</li> <li>- Concentrar no desenvolvimento individual e crescimento pessoal.</li> </ul>

Quadro 7 - Influência da cultura corporativa e ferramentas de gestão do conhecimento.

Fonte: Adaptado de Davel e Snyman (2005, p. 3). Tradução efetuada pela autora.

Também, nos estudos realizados por Davel e Snyman (2005) são apresentadas as ferramentas que podem ser utilizadas para implementar as diretrizes apontadas, agrupadas conforme as orientações para as funções, para as tarefas e para os indivíduos.

O Quadro 8, abaixo, demonstra um resumo das técnicas e tecnologias de GC apontadas pelos autores.

Etapas da GC	Orientada para a Função	Orientada para a Tarefa	Orientada para o Indivíduo
<b>Criação do Conhecimento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Debate.</li> <li>- Comunidades de prática.</li> <li>- Armazenamento de dados.</li> <li>- Apoio ao sistema de decisão.</li> <li>- Oficinas de conhecimento.</li> <li>- <i>Networking</i>.</li> <li>- Mineração de dados.</li> <li>- Planejamento de cenários.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Melhores práticas.</li> <li>- Diretórios de especialistas do conhecimento.</li> <li>- Oficinas de conhecimento</li> <li>- <i>Learning</i>.</li> <li>- <i>Networking</i>.</li> <li>- Planejamento de cenário.</li> <li>- Comunidades de prática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Debate.</li> <li>- <i>Networking</i>.</li> <li>- Repositórios de conhecimento.</li> <li>- Oficinas de conhecimento.</li> <li>- planejamento de cenários.</li> <li>- <i>Storytelling</i>.</li> <li>- <i>Mentoring</i>.</li> <li>- Sugestão de esquemas.</li> </ul>
<b>Descoberta e Codificação do conhecimento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunidades de Prática.</li> <li>- Armazenamento de dados.</li> <li>- Apoio à decisão</li> <li>- Sistemas de conhecimento</li> <li>- Mineração de dados.</li> <li>- Mapas de conhecimento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diretórios de especialistas.</li> <li>- Mapas de conhecimento.</li> <li>- Repositórios de conhecimento.</li> <li>- Comunidades de prática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Debate</li> <li>- Repositórios de conhecimento.</li> <li>- Mapas de conhecimento.</li> </ul>
<b>Partilha e Colaboração do conhecimento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunidades de prática.</li> <li>- Armazenamento de dados.</li> <li>- Sistemas de apoio à decisão.</li> <li>- Diretórios de especialistas</li> <li>- Repositório de conhecimento.</li> <li>- Oficinas de conhecimento.</li> <li>- Aprender fazendo.</li> <li>- <i>Networking</i>.</li> <li>- Melhores práticas.</li> <li>- Mineração de dados.</li> <li>- <i>Storytelling</i>.</li> <li>- Sugestão de esquemas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Melhores práticas.</li> <li>- Diretórios de especialistas.</li> <li>- Mapas de conhecimento.</li> <li>- repositórios de conhecimento.</li> <li>- Oficinas.</li> <li>- <i>Learning</i></li> <li>- <i>Mentoring</i>.</li> <li>- <i>Networking</i>.</li> <li>- <i>Benchmarking</i>.</li> <li>- Comunidades de prática.</li> <li>- <i>Storytelling</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Debate.</li> <li>- Oficinas de conhecimento.</li> <li>- Aprender fazendo.</li> <li>- <i>Networking</i>.</li> <li>- Planejamento de cenários.</li> <li>- <i>Storytelling</i>.</li> <li>- Diretórios de especialistas.</li> <li>- <i>Mentoring</i>.</li> <li>- Sugestão de esquemas.</li> </ul>

Etapas da GC	Orientada para a Função	Orientada para a Tarefa	Orientada para o Indivíduo
<b>Tecnologias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Groupware.</i></li> <li>- <i>Intranet.</i></li> <li>- Ferramentas de ontologias.</li> <li>-</li> <li>- Compartilhamento de arquivos baseado em ferramentas na web.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quadros de avisos.</li> <li>- <i>E-learning.</i></li> <li>- <i>Groupware.</i></li> <li>- Agentes inteligentes.</li> <li>- Intranet.</li> <li>- Ferramentas de ontologias.</li> <li>-</li> <li>- Compartilhamento de arquivos.</li> <li>- Gestão do fluxo de trabalho.</li> <li>- Tele e videoconferência.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>E-learning.</i></li> <li>- <i>Groupware</i></li> <li>- Tele e videoconferência</li> <li>- Programas de - compartilhamento de arquivos.</li> </ul>
<b>Atitudes para GC</b>	- GC foi departamentalizada?	- GC é incorporada aos negócios e processos?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- GC é de responsabilidade de todos?</li> <li>- A organização é dependente da implementação da GC?</li> </ul>

Quadro 8 - Técnicas e tecnologias de gestão do conhecimento

Fonte: Resumo adaptado de Davel e Snyman (2005, p. 8). Tradução efetuada pela autora.

Ghani (2009) coloca que são necessárias ferramentas de GC que possam coletar, catalogar, organizar e compartilhar conhecimento, as quais podem dar suporte ao processo de gerenciamento do conhecimento nas organizações.

Também, a Organização de Produtividade Asiática (APO) mapeou cinco passos do processo de gestão do conhecimento, os quais estão estruturados em cinco etapas fundamentais, que são: 1) Identificação do conhecimento. 2) Criação de conhecimento. 3) Armazenamento de conhecimento. 4) Compartilhamento de conhecimento. 5) Aplicação de conhecimento.

Segundo Young (2010), a equipe que desenvolveu a lista de ferramentas publicada no manual da APO, referente as cinco etapas para a GC, foi composta por experientes consultores e profissionais da Ásia, Europa e Estados Unidos. Salienta Young

(2010) que esta é uma maneira muito prática para implementar GC dentro da organização. Embora seja um começo prático, alerta de que os métodos e ferramentas de GC desenvolvidos servem para apoiar processos-chave e projetos de negócios.

Para cada etapa do processo de GC, Young (2010) diz que a APO elaborou uma lista de métodos e ferramentas, apresentado no Quadro 9, a seguir.

Etapas da Gestão do Conhecimento	Métodos e Ferramentas de Gestão do Conhecimento (Guia Only)
<p><b>1. Identificação do conhecimento</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ferramenta de Avaliação da Gestão do Conhecimento.</li> <li>- Cafés do Conhecimento</li> <li>- Comunidades de Prática</li> <li>- Ferramentas de Pesquisa Avançada</li> <li>- <i>Clusters</i> de conhecimento</li> <li>- Especialista localizador de conhecimento.</li> <li>- Espaços Virtuais Colaborativos</li> <li>- Mapeamento do Conhecimento</li> <li>- <i>Mentoring</i></li> <li>- <i>Case Study</i></li> </ul>
<p><b>2. Criação do conhecimento</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Brainstorming</i></li> <li>- Captura de ideias</li> <li>- Avaliação de Aprendizagem</li> <li>- Comentários depois de Ação</li> <li>- Áreas físicas de trabalho colaborativo</li> <li>- Cafés do Conhecimento</li> <li>- Comunidades de Prática</li> <li>- Bases de Conhecimento (Wikis, etc.)</li> <li>- <i>Blogs</i></li> <li>- VOIP (Protocolo de Voz e Voz)</li> <li>- Pesquisa Avançada</li> <li>- Clusters de conhecimento</li> <li>- Especialista Localizador de conhecimento</li> <li>- Espaços Virtuais Colaborativos</li> <li>- <i>Mentoring</i></li> <li>- Portal do Conhecimento</li> <li>- Partilha de vídeo</li> <li>- <i>Case Study</i></li> </ul>
<p><b>3. Armazenamento do Conhecimento</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Learning Reviews</li> <li>- Comentários depois da ação</li> <li>- Cafés do conhecimento</li> <li>- Comunidades de Prática</li> <li>- Taxonomias</li> <li>- Bibliotecas de documentos</li> <li>- Bases de conhecimento (Wikis, etc.)</li> <li>- <i>Blogs</i></li> <li>- VOIP</li> </ul>

Etapas da Gestão do Conhecimento	Métodos e Ferramentas de Gestão do Conhecimento (Guia Only)
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Clusters do conhecimento</li> <li>- Especialista localizador de conhecimento</li> <li>- Espaço virtual colaborativo</li> <li>- Portais do conhecimento</li> <li>- Partilha de vídeos de conhecimento</li> <li>- <i>Case Study</i></li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>4. Partilha de Conhecimento</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Assistência por pares</li> <li>- Avaliação de Aprendizagem</li> <li>- Comentários depois da ação</li> <li>- <i>Storytelling</i></li> <li>- Comunidades de Prática</li> <li>- Áreas físicas de trabalho colaborativo</li> <li>- Cafés do Conhecimento</li> <li>- Comunidades de Prática</li> <li>- Taxonomia</li> <li>- Bibliotecas de documentos</li> <li>- Bases de Conhecimento ( Wikis , etc)</li> <li>- Blogs</li> <li>- Serviços de redes sociais</li> <li>- VOIP</li> <li>- <i>Clusters</i> de conhecimento</li> <li>- Especialista localizador de conhecimento</li> <li>- Espaços Virtuais Colaborativos</li> <li>- Portal do Conhecimento</li> <li>- Partilha de vídeo</li> <li>- <i>Mentoring</i></li> <li>- <i>Case Study</i></li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>5. Aplicação do Conhecimento</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Assistência por pares</li> <li>- Áreas físicas de trabalho colaborativo</li> <li>- Cafés de Conhecimento</li> <li>- Comunidades de Prática</li> <li>- Taxonomia</li> <li>- Bibliotecas de documentos</li> <li>- Bases de Conhecimento (Wikis, etc)</li> <li>- <i>Blogs</i></li> <li>- Pesquisa Avançada</li> <li>- <i>Clusters</i> de conhecimento</li> <li>- Especialista localizador de conhecimento</li> <li>- Espaços virtuais colaborativos</li> <li>- <i>Mentoring</i></li> <li>- Portal do Conhecimento</li> <li>- <i>Case Study</i></li> </ul>

Quadro 9 - Métodos e Ferramentas de Gestão do Conhecimento (Guia Only)

Fonte: Resumo extraído do Manual da APO, de YOUNG (2010, p. 3). Tradução feita pela autora.



Ainda, Lenzi (2014, p. 97) apresenta o Quadro 10, abaixo, sobre Ferramentas de gestão do conhecimento, baseado em Orofino (2011) e em Rao (2005), dividido em quatro fases. Para cada uma das fases são apontadas ferramentas específicas para colaborar com o processo de GC.

Ferramentas para:	Conceitos
<b>Codificação do conhecimento</b>	São aquelas que preservam o conhecimento de forma estruturada e o representam em forma de imagens, arquivos de texto, banco de dados, em vídeo. São considerados como repositórios de conhecimento além de auxiliar no gerenciamento de documentos. Também são utilizadas na geração automática de listas de conhecimentos e na construção da taxonomia.
<b>Recuperação do conhecimento</b>	Categoria caracterizada pelos algoritmos de busca que localiza o conhecimento a partir de diferentes fontes a partir de sistemas computacionais de recuperação de dados e de ambientes virtuais de busca e coleta de informação.
<b>Transferência de conhecimento</b>	São representadas pelas ferramentas de compartilhamento do conhecimento, em ambientes colaborativos online ou presenciais, de tecnologia da informação e comunicação, etc.
<b>Criação do conhecimento</b>	São aquelas que auxiliam e dão suporte à decisão em grupo. Permitem sincronizar diferentes formas de cooperação e facilitam a visualização das contribuições e estímulo ao surgimento de novas ideias criativas.

Quadro 10 - Ferramentas de Gestão do Conhecimento

Fonte: Lenzi (2014, p. 97).

Erpen *et al.* (2015, p. 23) entende que os “métodos fornecem passos essenciais para identificar, criar, disseminar, estocar e aplicar conhecimento nas organizações, no sentido de gerar sustentabilidade”. Afirma que:

Dalkir (2005) apresenta um conjunto de modelos, processos, ciclos e, por fim, métodos e técnicas utilizados para gerenciar o conhecimento. Os métodos e técnicas são agrupados dentro dos processos de criação, identificação, aplicação, armazenamento e compartilhamento do conhecimento. O

mesmo autor esclarece que os métodos podem ser combinados trabalhando juntos para alcançar objetivos de negócio (ERPEN, 2015, p. 24).

Embora já existam estudos definindo as características de organizações intensivas em conhecimento, sempre pairam dúvidas quando se pretende transpor resultados gerais para um tipo de organização específica, como é o caso em estudo – as instituições de educação superior.

No entanto e acreditando ser possível a utilização de métodos, técnicas e ferramentas de GC na universidade, utilizou-se os resultados dos trabalhos desenvolvidos pelos autores citados neste capítulo para compor o questionário de pesquisa. O resultado está demonstrado nos procedimentos metodológicos.

Estes estudos sobre modelos e ferramentas de GC, por intermédio da pesquisa bibliográfica, demonstrou a viabilidade de usá-los associados a outras ferramentas de gestão, como por exemplo o planejamento estratégico, bem como ficou compreendido a sua importância para a competitividade das organizações.

### CAPÍTULO 3: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

*Existem, em princípio, somente três tipos de fenômenos a propósito dos quais pode ser desenvolvida uma nova teoria. O primeiro tipo compreende os fenômenos já bem explicados pelos paradigmas existentes. Tais fenômenos raramente fornecem motivos ou um ponto de partida para a construção de uma teoria. Quando o fazem, [...] as teorias resultantes raramente são aceitas, visto que a natureza não proporciona nenhuma base para uma discriminação entre as alternativas. Uma segunda classe de fenômenos compreende aqueles cuja natureza é indicada pelos paradigmas existentes, mas cujos detalhes somente podem ser entendidos após uma maior articulação da teoria. Os cientistas dirigem a maior parte de sua pesquisa a esses fenômenos, mas tal pesquisa visa antes à articulação dos paradigmas existentes do que à invenção de novos. Somente quando esses esforços de articulação fracassam é que os cientistas encontram o terceiro tipo de fenômeno: as anomalias reconhecidas, cujo traço característico é a sua recusa obstinada a serem assimiladas aos paradigmas existentes. Apenas esse último tipo de fenômeno faz surgir novas teorias.*  
(KUHN, Thomas, 1962, p. 131)

**SINOPSE:** Neste capítulo apresentam-se os procedimentos metodológicos, os quais estão organizados da seguinte maneira: Plano de Trabalho; Categorias de Análise; Aspectos Conceituais da Pesquisa; Caracterização da Pesquisa: metodologia e instrumento de pesquisa, população alvo, sujeitos da pesquisa, coleta e tratamento dos dados.

### 3.1 PLANO DE TRABALHO

A pesquisa científica consiste de um procedimento minucioso, racional e sistemático, que tem a finalidade de descobrir ou detectar fatos ou princípios relativos às diversas áreas do conhecimento humano e definir as etapas inerentes ao caminho a ser percorrido na busca de resposta ao problema a ser estudado.

Demo (1987), diz que a metodologia é uma preocupação instrumental, constituída de métodos e técnicas que possibilitem ao pesquisador tratar a realidade teórica e prática. Eco (1983) complementa dizendo que, ao se fazer um trabalho científico aprende-se a colocar as ideias em ordem, no intuito de organizar os dados obtidos e chegar a algum resultado.

Considerando os pressupostos conceituais sobre metodologia de pesquisa, definiu-se para esta tese um plano de trabalho, adaptado de (LENZI, 2014), onde constam as fases de desenvolvimento.

O plano de trabalho está demonstrado no Diagrama 06, a seguir:



**Diagrama 6 - Plano de Trabalho da Tese**

Fonte: Adaptado de Lenzi (2014, p. 127)

O plano de trabalho acima contempla a ordem de apresentação do trabalho, a metodologia e os procedimentos necessários para a efetivação da Tese, bem como permitiu a organização estruturada para uma pesquisa desenvolvida em um programa interdisciplinar.

### 3.2 ASPECTOS CONCEITUAIS DA PESQUISA

Em relação aos aspectos conceituais da pesquisa, são apresentados os principais conceitos e ferramentas que consistem na base utilizada para a realização do trabalho.

#### 3.2.1 Indicadores de Desempenho

Para identificar os indicadores presentes na proposta, bem como o conhecimento necessário e a sustentação teórica, utilizou-se dos que são estabelecidos pelo SINAES e normativas

correlatas; dos indicadores que são utilizados por organismos internacionais e de outros encontrados na literatura. Tais indicadores são utilizados para efetuar o ranqueamento de universidades em âmbito nacional e internacional. Os indicadores utilizados na pesquisa constam a seguir.

### **A- Indicadores amparados no SINAES**

A avaliação da qualidade das Instituições de Educação Superior brasileiras está regulamentada pelo SINAES, pela legislação e normas correlatas e pelos indicadores de qualidade da educação superior.

Esses indicadores orientam as avaliações realizadas no âmbito do SINAES e são as métricas que medem a qualidade dos cursos e das Instituições do país, sendo utilizados tanto como referenciais no desenvolvimento de políticas públicas para a educação superior, quanto como fonte de consultas pela sociedade.

A Portaria nº 92, de 31 de janeiro de 2014 (MEC, 2014) estabelece os indicadores do Instrumento de Avaliação Institucional Externa para os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica, modalidade presencial, do SINAES, apresentando o quadro dos pesos e a lista dos indicadores para cada eixo, já citados no item 2.3.5 e que embasam a pesquisa.

A maior proporção de indicadores utilizados neste trabalho foi extraída desse documento, contemplando os seguintes eixos:

- **EIXO 2: Desenvolvimento Institucional;**
- **EIXO 3: Políticas Acadêmicas;**
- **EIXO 4: Políticas de Gestão.**

Além dos indicadores que integram a Portaria nº 92/2014, identificaram-se outros, os quais foram incluídos no instrumento de pesquisa, por conta dos estudos efetuados na literatura.

### **B- Outros indicadores identificados na literatura**

- Incentivo e monitoramento de citações de pesquisa dos docentes da IES, junto a banco de dados e periódicos internacionais.
- Políticas e ações de modernização da metodologia e das práticas pedagógicas no ensino.

- Modelos inovadores de currículos: inclusão da interdisciplinaridade.
- Política de formação e capacitação contínua do corpo de dirigentes.
- Utilização de gerenciamento de/por processos.
- Implantação de programa de gestão do conhecimento.
- Relação entre a gestão de pessoas por competências e a avaliação do desempenho.
- Gestão participativa (com liderança encorajadora, para que haja diálogo e uso de criatividade em todos os níveis hierárquicos).
- Registro da memória organizacional (registro do conhecimento desenvolvido e de boas e más práticas, utilizando-as para aprendizado com os erros e acertos).
- Uso de instalações físicas (*layout*) das áreas acadêmicas e administrativas que facilitem a comunicação e/ou permitem uma maior interação entre os setores e pessoas.
- Mecanismos de proteção do conhecimento organizacional, em virtude da saída/aposentadoria de servidores e professores da IES.
- Políticas de premiação e reconhecimento por resultados e contribuições extraordinárias do pessoal.
- Informações estratégicas compartilhadas (decisões tomadas no nível estratégico são disseminadas e abertas a críticas e sugestões da comunidade acadêmica).

### **C- Indicadores utilizados pelo QS World University Ranking 2015/16.**

A Q&S World University Rankings baseia sua pesquisa em seis indicadores de desempenho e em quatro áreas: pesquisa, ensino, empregabilidade e internacionalização. Os indicadores são apresentados na Figura 3 e no Quadro 11, a seguir:



Figura 3 - Metodologia utilizada pela Q&S World University Rankings

Fonte: Q&S World University Rankings (2015/2016).

Cada um dos seis indicadores possui uma ponderação diferente no cálculo das pontuações gerais (ver figura acima). Quatro dos indicadores são baseados em dados e os outros dois são baseados em *surveys* globais - um dos acadêmicos e outro dos empregadores.

O Quadro 11, a seguir, apresenta a tradução dos indicadores e da metodologia de cálculo para a avaliação das universidades em nível mundial e na América Latina (**tradução nossa**).



Indicador	Ponderação		Metodologia de Cálculo
	Mundial	América Latina	
<b>1. Reputação Acadêmica</b>	<b>40%</b>	<b>30%</b>	É medida através de uma pesquisa global, em que acadêmicos são convidados a identificar as instituições com maior qualidade na sua área de especialização. Para a edição de 2015/16, foram obtidas respostas de 76.800 acadêmicos em todo o mundo. Não é permitido votar na sua própria instituição. Ponderações regionais são aplicadas para combater quaisquer discrepâncias nas taxas de resposta.
<b>2. Reputação do Empregador</b>	<b>10%</b>	<b>20%</b>	Este indicador também é baseado em uma pesquisa global. Para a edição de 2015/16 foi obtido respostas de mais de 44.200 empregadores. A pesquisa pede para que cada um identifique as universidades que formam os melhores graduados. A maior ponderação é dada aos votos para universidades que são de fora do seu próprio país.
<b>3. Relação Aluno/Corpo Docente</b>	<b>20%</b>	<b>10%</b>	É calculado o número de docentes empregados em relação ao número de alunos matriculados. Este indicador tem como objetivo identificar as universidades que estão melhor equipadas para atender turmas pequenas de alunos, com um bom nível de supervisão individual.
<b>4. Citações por Universidade</b>	<b>20%</b>	<b>10%</b>	Este indicador tem por objetivo avaliar o impacto da investigação das universidades. A 'citação' significa parte de uma pesquisa que está sendo citada (referida) dentro de outra pesquisa. Assim, quanto maior a quantidade de pesquisa citadas de uma universidade, mais forte ela é considerada. A QS coleta essas informações usando a <i>Scopus</i> (resumos e citações de pesquisa). A contagem total de citações é avaliada em relação ao número de membros do corpo docente acadêmico da universidade.

<b>5. Universidades Internacionalizadas</b>	<b>5%</b>		Estes dois últimos indicadores visam avaliar o quão bem sucedida é uma universidade pela atração de estudantes e acadêmicos de outras nações. Baseia-se na proporção de estudantes internacionais e membros do corpo docente da instituição.
<b>6. Proporção de Estudantes Internacionais</b>	<b>5%</b>		Cada um destes indicadores contribui 5% para os resultados globais de classificação.
<b>5. Trabalhos por professores</b>		<b>10%</b>	Este indicador reflete o número de artigos publicados por docente. É utilizada a Scopus, que abrange pesquisa publicada em todas as línguas, desde que um resumo esteja disponível em Inglês.
<b>6. Proporção de docentes com Doutorado</b>		10%	É calculado com base no percentual de docentes com titulação de doutorado ou equivalente. É um indicador que foi incluído em 2011, por ser um ponto de referência particularmente significativo para as universidades da região.
<b>7. Impacto da Web</b>		10%	Este indicador é uma abordagem para avaliar o comprometimento das instituições para se envolver com uma audiência global e promovendo-se internacionalmente. É avaliado com base na classificação dos <i>Webometrics</i> .

Quadro 11 - Indicadores utilizados pela *Q&S World University Rankings (2015/2016)*.

Fonte: *Q&S World University Rankings (2015/2016)*. Quadro elaborado pela autora (2016).

Na classificação das universidades em nível mundial não são utilizados os indicadores – Trabalhos por professores; Proporção de docentes com doutorado; e Impacto da Web, citados no Quadro 11. Da mesma forma, na classificação das universidades da América Latina não são utilizados os indicadores – Universidades internacionalizadas; e Proporção de estudantes internacionais. Não foi possível identificar na publicação da Q&S as razões dessas eliminações.

### **3.2.2 Métodos, Técnicas e Ferramentas de Gestão do Conhecimento**

Em relação à dimensão epistemológica do conhecimento organizacional que sustentam o modelo SECI (Socialização, Externalização, Combinação e Internalização) da conversão do conhecimento, os estudos foram embasados em Takeuchi e Nonaka (2008).

Já, no embasamento teórico para a identificação e mapeamento dos métodos, técnicas e ferramentas de gestão do conhecimento, aqui denominados de práticas de GC, foram utilizados os conceitos apresentados por Davel e Snyman (2005), para o mapeamento das práticas de GC por etapas e a sua classificação por função, tarefa e orientada para o indivíduo, já listadas no item 2.4.3 que integra a fundamentação teórica deste trabalho.

Também, da Organização de Produtividade Asiática (APO), segundo Young (2010) utilizou-se da listagem indicada para cada etapa do processo de GC, conforme item 2.4.3 deste trabalho, apresentado na fundamentação teórica.

Ainda para sustentar a proposta apresentada utilizou-se dos conceitos e fundamentos da teoria sistêmica e do planejamento estratégico.

### **3.3 CATEGORIAS DE ANÁLISE**

Neste capítulo são identificadas as categorias de análise, por objetivo específico, e os conceitos e fundamentos teóricos que norteiam o trabalho.

A elaboração das planilhas com as categorias de análise ocorreu a partir da pesquisa bibliográfica, a qual levou em conta o problema de pesquisa, e os objetivos geral e específicos, conforme especificado no Quadro 12, a seguir:

Problema de pesquisa	Objetivo Geral
Quais os indicadores de desempenho e práticas de gestão do conhecimento são considerados relevantes para compor um referencial para a gestão de universidades?	Propor um referencial para subsidiar o desempenho na gestão das instituições de educação superior.

Quadro 12 - Problema de pesquisa e objetivo geral desta tese.

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Os conceitos e fundamentos estão inseridos em três áreas de conhecimento: Administração, Gestão do Conhecimento e Educação (Mídia do Conhecimento), caracterizando um trabalho interdisciplinar.

Os contributos teóricos destas áreas embasam a pesquisa, a qual fornece os subsídios para a elaboração da proposta, conforme estabelece o objetivo geral.

Na introdução e justificativa utilizou-se os referenciais teóricos para demonstrar a abrangência do tema, do problema de pesquisa e dos objetivos geral e específicos, bem como para fundamentar a proposta.

As categorias de análise encontram-se nos quadros 13, 14, 15 e 16 que constam a seguir:

Objetivo específico	Categoria de Análise	Conceitos e fundamentos teóricos pesquisados
<b>OE 1:</b> Mapear as instituições de educação superior brasileiras com melhor classificação no <i>ranking</i> do INEP/MEC.	<b>1)</b> Evolução da universidade no mundo e no Brasil.	- Evolução da universidade, transição da humanidade e os avanços do conhecimento. - História da universidade da sua origem até hoje. - Evolução da educação superior no Brasil.
	<b>2)</b> O papel da universidade no contexto da sociedade contemporânea.	- Os dilemas e perspectivas da educação superior. - A sociedade do conhecimento e a educação superior - A legitimidade da universidade no mundo contemporâneo.
	<b>3)</b> A classificação das universidades brasileiras no ranking do INEP/MEC e outros.	- O ranqueamento das universidades no <i>ranking</i> nacional. - A posição das universidades brasileiras em <i>ranking</i> internacional.
	<b>4)</b> Conceitos e modelos de universidade e de gestão universitária	- Conceitos de administração, universidade e gestão universitária. - Modelos de universidade. - Modelos de gestão universitária.

Quadro 13 - Categorias de análise e bases teóricas que fundamentam o objetivo específico 1.

Fonte: Elaborado pela autora (2015).

<b>Objetivo Específico</b>	<b>Categorias de Análise</b>	<b>Conceitos e fundamentos teóricos pesquisados</b>
<b>OE 2:</b> Identificar indicadores de desempenho em gestão universitária.	<b>1)</b> Modelos de qualidade em gestão organizacional.	- Modelo da Gestão da Qualidade Total (GQT). - Modelo da Fundação Nacional da Qualidade (MEG). - Modelo do GesPública (MEGP). - Modelo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).
	<b>2)</b> Indicadores em gestão organizacional e universitária.	- Indicadores de qualidade definidos pela FNQ (MEG). - Indicadores de qualidade definidos pelo GesPública (MEGP). - Indicadores de qualidade definidos pelo SINAES.

Quadro 14 - Categorias de análise e bases teóricas que fundamentam o objetivo específico 2.

Fonte: Elaborado pela autora (2015).

<b>Objetivo Específico</b>	<b>Categorias de Análise</b>	<b>Conceitos e fundamentos teóricos pesquisados</b>
<b>OE 3:</b> Identificar práticas de gestão do conhecimento (métodos, técnicas e ferramentas) aplicáveis à gestão universitária.	<b>1)</b> Sociedade do conhecimento.	- Surgimento da sociedade do conhecimento. - Características da sociedade do conhecimento.
	<b>2)</b> Conceitos de conhecimento e de gestão do conhecimento.	- Conceitos de conhecimento. - Conceitos de gestão do conhecimento. - Modelos de gestão do conhecimento.
	<b>3)</b> Métodos, técnicas e ferramentas de gestão do conhecimento.	- Fundamentos e Modelo SECI. - Métodos, técnicas e ferramentas de gestão do conhecimento.

Quadro 15 - Categorias de Análise e bases teóricas que fundamentam o objetivo específico 3.

Fonte: Elaborado pela autora (2015).

Objetivo Específico	Categorias de Análise	Conceitos e fundamentos teóricos pesquisados
<p><b>OE 4:</b> Definir os elementos que compõem os processos de gestão institucional contemplando indicadores de desempenho e práticas de gestão do conhecimento.</p>	<p><b>1)</b> Etapa, concepção e fluxo do processo de planejamento estratégico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceitos e metodologia do planejamento estratégico.</li> <li>- Integração entre planejamento estratégico e PDI.</li> </ul>
	<p><b>2)</b> Conceitos e aplicação da teoria sistêmica na gestão acadêmica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concepção e aplicação da teoria sistêmica.</li> <li>- Metodologia utilizada na gestão acadêmica.</li> </ul>
	<p><b>3)</b> Fundamentos e aplicação do Modelo SECI.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fundamentos da conversão da gestão do conhecimento e Modelo SECI.</li> <li>- Análise da aplicação do Modelo Seci.</li> </ul>

Quadro 16 - Categorias de Análise e bases teóricas que fundamentam o objetivo específico 4.

Fonte: Elaborado pela autora (2015).

### 3.4 CARACTERIZAÇÃO DESTA PESQUISA

#### 3.4.1 Metodologia e Instrumento de Pesquisa

##### 3.4.1.1 Metodologia

Vários são os estudos sobre metodologia da pesquisa científica, identificadas na literatura. Uma das mais conhecidas no meio acadêmico, aplicáveis à área de ciências sociais aplicadas é a que classifica a metodologia de pesquisa quanto a sua natureza, a abordagem do problema e aos meios e fins. A caracterização de cada classificação encontra-se a seguir.

Quanto a **natureza**, esta tese utiliza-se de uma pesquisa aplicada, pois a finalidade é propor um referencial teórico que contemple indicadores de desempenho e métodos, técnicas e ferramentas de gestão do conhecimento, com a intenção de melhorar a gestão universitária.

Quanto à **abordagem do problema**, trata-se de uma pesquisa mista, isto é, quali-quantitativa. A escolha deu-se em decorrência de que a pesquisa está inserida no campo das ciências sociais, mais especificamente, na administração universitária.

A discussão em torno do uso da pesquisa quali-quantitativa busca evidenciar que não há um modelo único para se construir conhecimentos confiáveis, e sim modelos adequados ou inadequados ao objetivo da pesquisa (GÜNTHER, 2006). Se por um lado os métodos quantitativos se fundamentam no pensamento positivista, os métodos qualitativos são norteados pelo paradigma interpretativo. Dessa forma, a racionalidade cede espaço à subjetividade. A visão reducionista se amplia para a tentativa de entendimento aprofundado do objeto em estudo (GÜNTHER, 2006).

No caso desta pesquisa, o objeto de estudo é a administração universitária. Para entendimento do objeto de estudo foi necessário desenvolver uma pesquisa qualitativa, utilizando-se de ampla pesquisa bibliográfica, pesquisa em sites de universidades e análise de inúmeros planos, relatórios e legislação. Para o estudo bibliográfico e para a pesquisa documental fez-se um estudo exploratório-descritivo; já na discussão das interfaces entre os temas que compõem cada eixo do referencial e na elaboração dos diagramas propostos – relação teórico-prática, o estudo foi descritivo. Já na utilização do survey, para o levantamento de opiniões dos sujeitos da pesquisa, foram utilizados os princípios da pesquisa quantitativa.

Quanto aos **meios** utilizados, a escolha é feita pelo pesquisador, em função da abordagem, que neste caso foi a abordagem quali-quantitativa. Na qualitativa, os meios utilizados foram a pesquisa bibliográfica e documental; na abordagem quantitativa se utiliza do método *Survey*, por intermédio de um questionário estruturado. Quanto aos **fins**, a escolha foi a pesquisa exploratória-descritiva, pois é compatível com a metodologia utilizada.

Em relação a pesquisa documental, conforme Gil (2008), ela tem muitas semelhanças com a pesquisa bibliográfica, sendo que a diferença está na natureza das fontes: na pesquisa bibliográfica os assuntos abordados recebem contribuições de diversos autores; já na pesquisa documental, os materiais



utilizados, geralmente, não receberam ainda um tratamento analítico. A pesquisa documental foi usada para:

- a) efetuar a pesquisa em cada site de universidades nacionais e internacionais, por intermédio da análise de conteúdo, com o objetivo de analisar a sua história e o ano de sua fundação;
- b) mapear a legislação inerente ao ensino superior, do início do século XX até hoje;
- c) analisar os relatórios do INEP/MEC sobre a classificação das instituições de educação superior brasileiras pelo IGC. Os relatórios analisados referem-se ao período de 2007 a 2013, visando identificar, em um primeiro momento, todas as instituições que obtiveram conceito máximo no IGC, em cada ano; em um segundo momento foi efetuada a seleção de, somente, as instituições que se encontram na categoria acadêmica de universidade;
- d) analisar os relatórios publicados pela “*QS World University Rankings® 2015/16*”, com o ranqueamento das universidades mundiais, das do BRICs e das da América Latina, com a finalidade de identificar a classificação das universidades brasileiras;
- e) analisar os Planos de Gestão, os PDIs e os Relatórios de Avaliação Institucional, a fim de conhecer “números” das universidades participantes da pesquisa.

Já, a pesquisa bibliográfica, segundo Oliveira (2007) é obrigatória em qualquer tipo de trabalho acadêmico e envolve a análise de documentos de domínio científico, relativa aos assuntos estudados. (OLIVEIRA, 2007).

Como fontes de pesquisa bibliográfica, foram utilizados livros, teses, dissertações, artigos de periódicos, artigos publicados nas bases de dados da SCIELO e CAPES, sites de universidades mundiais e nacionais, publicações do Portal de Dissertações e Teses da CAPES, do Google Acadêmico e de outros sites que realizam estudos referentes à Gestão do Conhecimento, tais como a Sociedade Brasileira de Gestão do Conhecimento (**SBGC**): e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (**IPEA**). Durante a realização deste trabalho foi efetuada uma revisão da literatura para definir o escopo da pesquisa e o seu ineditismo.

### *3.4.1.2 Instrumento de Pesquisa*

O instrumento de pesquisa, na abordagem quantitativa, consistiu de um questionário estruturado. A finalidade principal do questionário foi levantar opiniões de Pró-Reitores das 13 (treze) universidades com melhor classificação pelo IGC, que representam os sujeitos da pesquisa, sobre a **relevância** de indicadores de desempenho e de práticas de gestão do conhecimento na composição de um referencial para o desempenho na gestão universitária.

O questionário de pesquisa completo (**Apêndice 6**) foi elaborado pela autora desta Tese e está estruturado da seguinte forma:

Estrutura do Questionário	Componentes de cada parte
<p><b>FOLHA DE ROSTO</b></p>	<p><b>TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE</b>            Constou no TCLE o convite para participar da pesquisa; a universidade responsável pela pesquisa; o período de duração; o objetivo; a importância da participação; a voluntariedade; o meio utilizado para a coleta dos dados (Google Forms); o direito e liberdade de retirar o consentimento, independente do motivo e sem nenhum prejuízo; a informação de que não haverá nenhuma despesa ou remuneração pela participação; a informação de que os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a identidade do respondente não será divulgada, sendo guardado em sigilo; e os meios de contato com a pesquisadora).</p> <p><b>CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA:</b> Fui informado (a) sobre o objetivo da pesquisa, entendi e concordo com a minha participação, assinalando o campo correspondente.</p>
<p><b>PARTE 1:</b> <b>PERFIL DA ÁREA E DO RESPONDENTE</b></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pró-Reitoria a que pertence;</li> <li>2. Tempo de atuação na função de Pró-Reitor (a);</li> <li>3. Maior titulação acadêmica que possui;</li> <li>4. Sua área de formação (na graduação) e na (pós-graduação - somente a maior);</li> <li>5. Seu nível de entendimento sobre Gestão do Conhecimento;</li> <li>6. Nível de entendimento, do pessoal da sua Pró-Reitoria, sobre Gestão do Conhecimento;</li> <li>7. Sobre seu ponto de vista, quais as maiores dificuldades na implantação de</li> </ol>
<p><b>PARTE 2:</b> <b>RELEVÂNCIA DE PRÁTICAS DE GESTÃO DO CONHECIMENTO NA UNIVERSIDADE</b></p>	<p><b>A – Quanto a RELEVÂNCIA das práticas de gestão do conhecimento, para a qualidade da gestão universitária:</b>  <b>[0]</b> não existe na IES  <b>[1]</b> não tem relevância  <b>[2]</b> é pouco relevante  <b>[3]</b> é relevante  <b>[4]</b> é muito relevante</p> <p>O questionário foi composto de 29 práticas de GC, extraídas dos estudos desenvolvidos por: <b>DAVEL, R.; SNYMAN, MMM (2005); e APO (2010).</b></p>
<p><b>PARTE 3:</b> <b>RELEVÂNCIA DE INDICADORES DE QUALIDADE EM GESTÃO UNIVERSITÁRIA</b></p>	<p><b>A – Quanto a RELEVÂNCIA de indicadores de qualidade na gestão universitária:</b>  <b>[0]</b> Não existe na IES <b>[1]</b> Não tem relevância <b>[2]</b> É pouco relevante <b>[3]</b> É relevante <b>[4]</b> É muito relevante</p> <p>Nesta parte, o questionário foi elaborado com um total de 45 indicadores, distribuídos pelas seguintes dimensões:      - Plano de Desenvolvimento Institucional (10 indicadores);      - Políticas e Gestão Acadêmicas (10 indicadores);      - Gestão Institucional (25 indicadores).</p> <p>Subsidiaram a definição desses indicadores, os seguintes documentos:  <b>MEC (2014)</b> - Portaria N° 92, de 31 de janeiro de 2014; e outros indicadores identificados na literatura; e <b>SINAES (2009)</b> - Dimensões para a avaliação institucional.</p>

Diagrama 7 - Estrutura do questionário de pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

A primeira versão do questionário contemplava dois elementos (Relevância e Estágio de Implantação), que seriam utilizados na avaliação das práticas de GC e dos indicadores, conforme exemplo a seguir:

Práticas de Gestão do Conhecimento	A – Relevância para a qualidade					B – Estágio de implantação				
	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
- Comunidades de práticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- <i>Mentoring</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- <i>Coaching</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

No entanto, dois fatores interferiram na mudança do questionário:

(1) quando da colocação do questionário na ferramenta do *Google Docs*, não foi possível formatá-lo na ordem apresentada no exemplo. Para contemplar os dois elementos (*Relevância e Estágio de Implantação*), era necessário que se repetisse os itens a serem avaliados, isto é, apresentava-se um questionário para avaliar a relevância e outro para avaliar o estágio de implantação. Considerando o número total de itens a serem avaliados (74), ficou inviável incluir os dois elementos.

(2) com base nesta dificuldade de formatação, a autora discutiu o assunto com dois professores universitários e com seu orientador, tendo chegado à conclusão de que o essencial para atender ao objetivo da pesquisa era o elemento relevância, pois ele forneceria os subsídios para a elaboração da proposta final. Após a discussão ficou claro que o estágio de implantação era importante, mas não essencial para atender ao que se propunha esta tese.

Refeito o questionário, foi conduzido a um pré-teste, tendo participado dois diretores de faculdade e dois ex-pró-reatores de universidades, realizado em novembro de 2015. A análise das respostas e o *feedback* fornecido pelos participantes levaram a retirada de alguns itens, especialmente no que se refere as práticas de gestão do conhecimento, pois os respondentes não entenderam os seus significados.

Com tais ajustes, foi formatado o questionário final e encaminhado às universidades selecionadas para a pesquisa. Elaborou-se, também, um glossário (**Apêndice 7**) com o significado dos itens inerentes as práticas de GC e colocado à disposição dos participantes da pesquisa, cuja informação constou do e-mail que efetuou o encaminhamento do questionário.

Ainda, apresenta-se nesta parte do trabalho, o Diagrama 8, abaixo, que demonstra o fluxo e a abrangência metodológica da

pesquisa, contribuindo para simplificar o entendimento sobre o como foi construído o presente estudo.

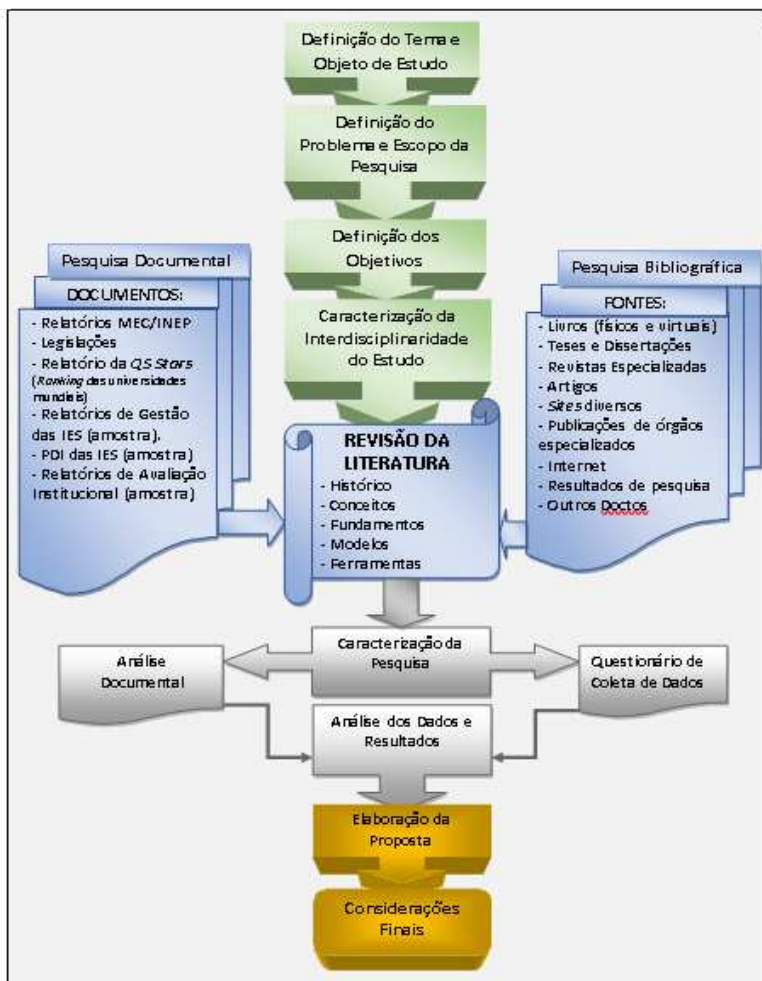


Diagrama 8 - Fluxo e abrangência metodológica da pesquisa.  
Fonte: Elaborado pela autora (2015).

### 3.4.2 Definição da População-Alvo da Pesquisa

Definir a população ou amostra a ser pesquisada é essencial em qualquer trabalho de cunho científico. Segundo Marconi e Lakatos (2000) a população ou universo da pesquisa é definida como um conjunto de elementos que partilham de, pelo menos, uma característica em comum. No caso desta pesquisa, a população-alvo é constituída das 13 (treze) universidades, melhor classificadas no *ranking* do INEP/MEC pelo IGC, no período de 2007 a 2013.

Portanto, a pesquisa foi censitária, ou seja, todas as universidades, com conceito máximo no IGC no período já referido, foram convidadas a responder o questionário de pesquisa.

Para demonstrar o quantitativo de instituições de educação superior brasileira que alcançaram conceito máximo na classificação pelo IGC (incluindo todas as categorias acadêmicas), conforme pesquisa junto aos relatórios publicados pelo MEC/INEP apresenta-se a Tabela 2, a seguir:

Tabela 2 - Quantidade de IES com conceito 5 no IGC – período de 2007/2013.

IGC - ANO	Data da publicação	Quantidade de IES com conceito 5 no IGC			
		Universidades	Centros Universitários, CEFET e IFS	Faculdade e outras	TOTAL
IGC - 2007	28/10/2010	06	00	15	21
IGC - 2008	28/10/2010	08	01	13	22
IGC - 2009	26/01/2011	09	01	15	25
IGC - 2010	16/10/2012	10	01	16	27
IGC - 2011	15/01/2013	09	00	17	26
IGC - 2012	26/02/2013	09	00	14	23
IGC - 2013	09/02/2015	09	00	15	24
<b>Média</b>		<b>8,6</b>	<b>0,4</b>	<b>15,0</b>	

Fonte: Dados extraídos dos relatórios do MEC/INEP (2007 a 2013). Elaborado pela autora (2015).

Na população-alvo pesquisada, a universidade aparece somente uma vez, mesmo que ela tenha obtido a melhor classificação em todos os anos de vigência do IGC. **Exemplo:** a

UFRGS obteve conceito máximo em todos os anos, mas na lista das participantes, ela aparece, somente, uma vez.

O Quadro 17, a seguir, apresenta as universidades que integram a população-alvo desta pesquisa, demonstrando os anos em que cada uma aparece na classificação do INEP/MEC.

Universidade	Sigla	Anos de publicação do IGC						
		2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	X	X	X	X	X	X	X
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	X	X	X	X	X	X	X
Universidade Federal de Viçosa	UFV	X	X	X	X	X	X	X
Universidade Federal de São Paulo	UNIFESP	X	X	X	X	X	-	X
Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre	UFCSPA	X	X	X	-	-	X	-
Universidade Federal do Triângulo Mineiro	UFTM	X	X	X	X	X	X	-
Universidade Federal de Lavras	UFLA	-	X	X	X	X	X	X
Universidade Federal de São Carlos	UFSCar	-	X	X	X	X	X	X
Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ	-	-	X	X	-	-	-
Universidade Estadual de Campinas	UNICAMP	-	-	-	X	X	X	X
Universidade Federal de Itajubá	UNIFEI	-	-	-	X	-	-	-
Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	-	-	-	-	X	-	X
Universidade Federal do ABC	UFABC	-	-	-	-	-	X	X
<b>TOTAL POR ANO</b>		<b>06</b>	<b>08</b>	<b>09</b>	<b>10</b>	<b>09</b>	<b>09</b>	<b>09</b>
<b>TOTAL GERAL = 13 Universidades</b>								

Quadro 17 - Lista das universidades com conceito máximo no IGC, no período de 2007 a 2013.

Fonte: MEC/INEP (2007 a 2013). Relatórios sobre a classificação das IES pelo IGC.

Algumas observações são possíveis de serem feitas, a partir deste quadro:

- As universidades - UFRGS, UFMG e UFV – aparecem com conceito máximo no IGC, durante todos os anos, representando 23% do total das instituições classificadas.

- b) A Universidade Federal de Itajubá obteve conceito máximo, somente, em 2010.
- c) Do grupo das melhores classificadas no *ranking* do INEP, somente uma é estadual.

As demais são todas federais.

Observou-se que, em nenhum dos relatórios do INEP/MEC, que apresentam o ranqueamento pelo IGC, aparece a **Universidade de São Paulo** – *a universidade brasileira com melhor classificação no ranking “QS” mundial, dos BRICS e da América Latina*. Buscou-se explicação junto ao INEP e a resposta obtida é de que a USP não participa das avaliações institucionais sob a responsabilidade do INEP/MEC. Ela tem autonomia e subordina-se ao Conselho Estadual de Educação de São Paulo. A exemplo da USP, outras universidades estaduais e municipais, também, tem a mesma autonomia em relação ao Sistema Federal de Educação. As instituições estaduais e municipais que participam das estatísticas e procedimentos coordenados pelo Ministério da Educação estão amparadas em Termos de Adesão e Cooperação firmados entre o MEC e os Conselhos Estaduais de Educação.

### 3.4.3 Sujeitos da pesquisa

A definição dos sujeitos da pesquisa relaciona-se com os objetivos propostos pelo pesquisador e deve ser coerente com a escolha metodológica. Percebeu-se que pouca é a literatura que trata de sujeitos de pesquisas, fora da área da saúde e das ciências sociais. Neste trabalho entende-se como sujeito da pesquisa a pessoa selecionada e convidada como participante/fornecedor de dados e informações no processo de coleta de dados. Para tanto é necessário a observância de alguns procedimentos e critérios para a definição dos sujeitos de pesquisa.

No caso deste trabalho utilizou-se os seguintes critérios para a definição do sujeito da pesquisa:

- a) com base no objetivo pretendido neste trabalho, identificou-se na estrutura organizacional das universidades participantes da pesquisa, os cargos/funções estratégicas, que tivessem a prerrogativa de planejar e implantar inovações na gestão, em suas áreas de atuação;



- b) nas estruturas analisadas, identificou-se as pró-reitorias como órgãos estratégicos;
- c) outro critério utilizado foi o fato de que os cargos/funções de pró-reitores existem na estrutura de todas as universidades públicas e privadas brasileiras;
- d) nos organogramas das universidades selecionadas encontrou-se variações quanto ao número de pró-reitorias, sendo o mínimo de cinco e o máximo de sete.

Assim, dentro dos critérios apontados, escolheu-se os pró-reitores, independente da área onde atuam. O critério foi o de obter a resposta de, no mínimo, 01 pró-reitor de cada universidade selecionada. De acordo com os regimentos analisados de 04 das 13 universidades, os órgãos da administração central e as competências básicas dos pró-reitores são:



Quanto aos procedimentos, adotou-se os seguintes:

- a) fazer o levantamento do nome, e-mail e telefone de cada pró-reitor de todas as universidades selecionadas;
- b) elaborar um e-mail convidando cada pró-reitor para participar da pesquisa;
- c) elaborar e incluir no questionário o TCLE, conforme consta do instrumento de pesquisa;

- d) encaminhar o questionário de pesquisa, no início de novembro e com previsão de término, da coleta de dados, até o final de dezembro de 2015;
- e) semanalmente, eram enviados e-mails reforçando a importância da participação na pesquisa;
- f) ao final do prazo, encaminhou-se um e-mail agradecendo a todos que participaram e garantindo o sigilo do nome do participante.

Em função do sigilo, assumido por intermédio do TCLE, a listagem com os nomes, e-mails e telefones dos pró-reitores, não será incluída neste trabalho, ficando sob a responsabilidade da pesquisadora.

#### **3.4.4 Coleta e Tratamento dos Dados**

Toda pesquisa científica é a realização concreta de uma investigação, por meio do uso de métodos e técnicas adequados para a coleta e análise dos dados. Assim, requer o levantamento de dados de variadas fontes, quaisquer que sejam os métodos empregados.

Os dados são obtidos por meio de fontes primárias e/ou secundárias. As fontes primárias são aquelas onde se obtém dados e informações em primeira mão, ou seja, as provenientes das próprias fontes que realizaram as observações ou emitiram as opiniões. Englobam todos os materiais, ainda não elaborados, escritos ou não, que podem servir como fonte de informação para a pesquisa. (MARCONI; LAKATOS, 2000).

No caso desta pesquisa, a fonte dos dados primários são as respostas obtidas junto aos participantes da pesquisa. O levantamento dos dados foi executado nos meses de novembro e dezembro de 2015, junto às 13 (treze) universidades, por intermédio de um questionário elaborado pela pesquisadora. Os dados primários foram trabalhados estatisticamente, de forma direta, pelo *Google Docs*.

A fonte dos dados secundários, desta pesquisa, consistiu do levantamento da bibliografia publicada, em forma de livros, revistas, artigos, teses e dissertações e publicações avulsas, identificadas pela autora. Também, considera-se como fonte dos dados secundários a consulta e análise aos sites das universidades estrangeiras e brasileiras; ao conjunto de leis, decretos, portarias e outras normas; aos relatórios e censos

sobre as universidades do País, publicados pelo INEP e MEC; e aos Planos de Gestão, PDIs e Relatórios de Avaliação Institucional.

Ainda, utilizou-se as publicações com os resultados dos *rankings* (mundial, BRICs e América Latina) sobre as universidades (*QS World University Rankings® 2015/16*), com a finalidade de identificar as posições alcançadas pelas universidades brasileiras.

Para trabalhar os dados secundários foi utilizada a análise documental, através da qual o pesquisador estuda e analisa um ou vários documentos a fim de identificar dados e informações, as quais podem estar relacionados com sua pesquisa (MARCONI; LAKATOS, 2000). Embora a análise documental contemple algumas etapas da análise de conteúdo, neste trabalho não se utilizou dessa metodologia.

Segundo Godoy (1995), o tratamento dos dados e informações deve estar presente durante os vários estágios da pesquisa, a fim de proporcionar o confronto dos dados com as questões e proposições orientadoras do estudo.

Para nortear a coleta dos dados e informações necessárias à realização deste trabalho, levou-se em consideração o problema e escopo da pesquisa, os objetivos gerais e específicos, a metodologia escolhida e os procedimentos adequados à análise do processo.

A utilização de ferramentas de coleta de dados exige do pesquisador habilidades metodológicas distintas, dependendo do objetivo pretendido e da abordagem da pesquisa – se qualitativa ou quantitativa (YIN, 2001).

Neste trabalho, a coleta dos dados e informações ocorreu em dois momentos distintos: na pesquisa documental, que consistiu de mapeamentos feitos nos documentos já referidos. Tais documentos foram utilizados para entender a composição do IGC (Diagrama 4), utilizado para a classificação das IES e para verificar o porte das universidades consideradas “*Tops*” no ranking nacional.

Os dados quantitativos coletados nos Planos de Gestão, PDIs e Relatórios de Avaliação Institucional, das universidades selecionadas, constam da Tabela 3, a seguir:

Tabela 3 - Universidades em números/Relatórios de Gestão de 2014.

Universidade (Sigla)	Universidade em Números – 2014 (Ensino Superior)				
	Nº de Profs	Cursos/Programas		Alunos Matriculados	
		Graduação	Pós (Stricto Sensu)	Graduação	Pós (Stricto Sensu)
UFMG	2.818	80	140	33.242	8.408
UFRGS	2.749	95	154	31.587	11.327
UFV	1.313	67	44	14.862	2.720
UNIFESP	1.457	80	53	11.190	4.793
UFCSPA	335	16	08	1.713	362
UFTM	553	25	14	5.564	483
UFLA	557	28	54	12.000	1.740
UFSCAR	1.169	63	76	13.922	3.974
UFRJ	3.821	181	192	51.662	11.522
UNICAMP	1.795	66	145	18.698	11.398
UNIFEI	466	34	19	6.599	266
UFSC	2.170	116	127	28.766	8.999
UFABC	605	27	23	13.035	1.410
<b>TOTAL</b>	<b>19.808</b>	<b>878</b>	<b>1.049</b>	<b>242.840</b>	<b>67.402</b>
		1.927		310.242	

Fonte: Planos de Gestão, PDIs e Relatórios de Avaliação Institucional das universidades.

Acessíveis nos sites (out./dez. 2015).

A composição do questionário aplicado às IES teve por base o estabelecido nos aspectos conceituais da pesquisa. Ainda, utilizando-se do modelo apresentado por Lenzi (2014), elaborou-se o Quadro 18, a seguir, com a visão geral do processo de coleta de dados.

Objetivo Geral	Categorias de Análise	Procedimentos Metodológicos
Propor um referencial para subsidiar o desempenho na gestão das instituições de educação superior.	Todas as categorias de análise.	- Pesquisa bibliográfica. - Pesquisa documental.
Objetivos Específicos:	Categorias de Análise	Procedimentos Metodológicos
<b>OE1:</b> Mapear as instituições de educação superior brasileiras com melhor classificação no ranking do INEP/MEC.	- Evolução da universidade no mundo e no Brasil. - O papel da universidade no contexto da sociedade contemporânea. - A classificação das universidades brasileiras no	- Pesquisa bibliográfica. - Pesquisa documental. - Pesquisa em sites de universidades.

	ranking do INEP/MEC e outros. - Conceitos e modelos de universidade e de gestão universitária.	
<b>OE2:</b> Identificar indicadores de desempenho em gestão universitária.	- Modelos de qualidade em gestão organizacional. - Indicadores em gestão organizacional e universitária.	- Pesquisa bibliográfica. - Pesquisa documental. - Questionário: Levantamento de dados (Survey).
<b>OE3:</b> Identificar práticas de gestão do conhecimento (métodos, técnicas e ferramentas) aplicáveis à gestão universitária.	- Sociedade do conhecimento. - Conceitos de conhecimento e de gestão do conhecimento. - Métodos, técnicas e ferramentas de gestão do conhecimento.	- Pesquisa bibliográfica. - Questionário: Levantamento de dados (Survey).
<b>OE4:</b> Definir os elementos que compõem os processos de gestão institucional contemplando indicadores de desempenho e práticas de gestão do conhecimento.	- Etapa, concepção e fluxo do processo de planejamento estratégico. - Conceitos e aplicação da teoria sistêmica na gestão acadêmica. - Fundamentos e aplicação do Modelo SECI. - Modelo integrado de referial em gestão institucional.	- Pesquisa bibliográfica. - Análise dos resultados da pesquisa.

Quadro 18 - Visão geral do processo de coleta de dados e informações.

Fonte: Adaptado de Lenzi (2014, p. 145).

A fase do tratamento dos dados acompanha as particularidades da abordagem desta pesquisa, que é quali-quantitativa. Para a análise dos dados na abordagem qualitativa, na visão de Richardson (2007), não há regras absolutas, mas guias, direcionamentos, sugestões de procedimentos.

Na abordagem qualitativa os dados foram levantados com a utilização da pesquisa documental e mapeados àqueles de interesse da pesquisadora. No tratamento dos dados nesta abordagem, foi utilizada a análise dos documentos.

O levantamento e análise efetuados nesta fase tiveram por objetivo a identificação de dados numéricos, tanto para o

mapeamento das universidades - população-alvo desta pesquisa, quanto dos dados e informações disponíveis nos relatórios do MEC, INEP, legislação e sites das universidades estrangeiras e nacionais. Os resultados deste levantamento estão apresentados no Quadro 19, a seguir:

<b>Objeto do levantamento</b>	<b>Finalidade do levantamento</b>	<b>Resultado obtido</b>
Universidades no mundo, entre o século IX e XIX (d.C.).	Mapear universidades criadas no mundo, entre os séculos IX a XIX e que se encontram em atuação, implantadas antes da primeira universidade brasileira.	(Apêndice 1) Pesquisa direta nos sites das universidades.
Universidades Brasileiras criadas nos séculos XX e XXI (d.C.).	Mapear todas as universidades criadas no Brasil, nos séculos XX e XXI e que se encontram em atuação.	(Apêndice 2) Pesquisa direta nos sites das universidades brasileiras.
IES com conceito máximo no IGC	Mapear as universidades que obtiveram o conceito máximo no IGC, no período de 2007 a 2013.	(Quadro 17) Relatórios anuais dos <i>rankings</i> das universidades brasileiras
Plano de Gestão, PDIs e Relatórios de Avaliação Institucional	Analisar planos de gestão, PDIs e relatórios de avaliação institucional para identificar o porte da universidade, em relação ao nº de professores, o número de cursos e programas e a quantidade de alunos.	(Tabela 03) As universidades em números.
Posição das universidades brasileiras nos <i>Rankings</i> (mundial, BRICs e América Latina), publicados por (QS <i>World University Rankings</i> ® 2015/16),	Analisar as publicações com os resultados dos <i>rankings</i> (mundial, BRICs e América Latina) sobre as universidades, publicados (QS <i>World University Rankings</i> ® 2015/16), com a finalidade de identificar as posições alcançadas pelas universidades brasileiras.	(Quadro 23) Posição das universidades brasileiras em <i>rankings</i> internacionais, dentre as 50 com melhor classificação.

**Quadro 19 - Resultados da pesquisa documental.**

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Na etapa quantitativa da pesquisa, os dados foram levantados por intermédio de um questionário estruturado (**Apêndice 6**), cujos dados foram tabulados, por intermédio de tratamento estatístico, efetuado diretamente pelo sistema *Google Docs*. Os resultados da pesquisa quantitativa estão apresentados e analisados no Capítulo 4 - Apresentação e Análise dos Resultados.





## CAPÍTULO 4: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

*A análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (Gil, 1999, p. 168).*

**SINOPSE:** Este capítulo complementa os procedimentos metodológicos e contempla o trabalho de tratamento e análise dos dados. Na fase inicial da pesquisa foi requerido o uso da pesquisa documental, cujos resultados estão apresentados em quadros. Na fase da coleta de dados, por intermédio do questionário, utilizou-se o *Survey*, e os dados obtidos foram tratados estatisticamente e são apresentados em tabelas e gráficos. Por último, apresenta-se a análise efetuada pela pesquisadora, tendo por base os objetivos pretendidos neste trabalho.

A pesquisa científica é histórica na medida em que é cumulativa, uma vez que toda investigação é uma tentativa para resolver um problema decorrente de situações ou fatos anteriores e nesta sucessão de problemas resolvidos por meio de soluções apontadas nas pesquisas, a ciência avança (DEMO, 1997).

Também, Demo (1997) entende que a ciência não deve ser uma acumulação de resultados definitivos, mas sim o questionamento inesgotável e sistemático de uma realidade reconhecida também como inesgotável.

Mesmo entendendo que os resultados de pesquisa não são definitivos, para se chegar a resultados confiáveis, faz-se necessário elaborar o tratamento dos dados, quando o pesquisador produz o confronto entre a abordagem teórica da pesquisa e o que a investigação traz como contribuição. Após o

tratamento, vem a fase da classificação, da análise e, por último a interpretação. Na sequência desta etapa do trabalho, compete ao investigador analisar e interpretar os dados, buscando verificar sua relevância e significado em relação aos propósitos da pesquisa. (DIEHL, 2004).

Nesta pesquisa foi utilizado o tratamento estatístico de dados, tanto na pesquisa documental, quanto no *Survey*. O tratamento e a análise dos dados são apresentados a seguir:

## 4.1 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

### 4.1.1 Análise dos Dados da Pesquisa Documental

Na pesquisa documental, conforme já relatado no capítulo anterior, efetuou-se os seguintes levantamentos: Universidades criadas no mundo entre os séculos IX a XIX, e que ainda estão em atuação, conforme consta do Apêndice 1; Universidades brasileiras criadas nos séculos XX e XXI (Apêndice 2); Relatório da posição das universidades brasileiras nos *rankings* (mundial, BRICs e América Latina), conforme publicação da “*QS World University Rankings 2015/16*”; Instituições com conceito máximo (5) no IGC, no período de 2007 a 2013; Planos e Relatórios de Gestão, PDIs e Relatórios de Avaliação Institucional das universidades participantes da pesquisa.

#### 4.1.1.1 *Universidades criadas no mundo entre os séculos IX e XIX*

Esta pesquisa objetivou identificar as universidades criadas no mundo antes das primeiras universidades brasileiras. Para efetuar o levantamento foi preciso ter acesso a lista das universidades do mundo, utilizando-se da *internet* e acessando vários endereços onde apareciam listas das universidades. Percebeu-se, durante a pesquisa de que os sites de busca traziam informações diferentes e incompletas.

Assim, depois de inúmeras pesquisas e leituras de artigos, optou-se por iniciar a pesquisa por alguns sites de busca<sup>9</sup>,

---

<sup>9</sup><http://revistagalileu.globo.com/Revista/Common/0,,emi343904-17770,00;as+universidades+mais+antigas+do+mundo.html>; *Encyclopædia britannica*: "University", 2008. [https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista\\_de\\_universidades](https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_universidades)

mesmo não sendo eles tão aceitos na pesquisa científica, mas foram os que permitiram ter a base inicial desta. A pesquisa foi iniciada pelas mais antigas e depois por país. Com a listagem em mão, fez-se a pesquisa nos-sites de cada universidade, com a finalidade de efetuar a leitura da história de cada uma e identificar o ano de sua fundação. Temos certeza de que não esgotamos a totalidade das universidades do mundo e, certamente, a listagem (**Apêndice 1**) está incompleta, mas permitiu ter uma ideia de que o Brasil ingressou no ensino superior, com bastante atraso, mesmo considerando somente o Continente Americano.

Conforme demonstrado nos apêndices já referidos apresenta-se a Tabela 04, abaixo, constando a quantidade de universidades criadas e ainda em atuação no mundo, por século.

Tabela 4 - Quantidade de universidades criadas e em atuação no mundo – Séculos IX a XIX.

Século	Anos (d.C)	Nº de Universidades	País
<b>IX</b>	801 a 900	01	Marrocos.
<b>X</b>	901 a 1000	01	Egito.
<b>XI</b>	1001 a 1100	03	Irã, Itália e Reino Unido.
<b>XII</b>	1101 a 1200	01	Itália.
<b>XIII</b>	1201 a 1300	13	Reino Unido, Espanha, Itália, França, Portugal.
<b>XIV</b>	1301 a 1400	14	Itália, República Tcheca, Áustria, Polônia, Hungria, Alemanha, Croácia.
<b>XV</b>	1401 a 1500	23	Alemanha, Itália, Reino Unido, Bélgica, França, Espanha, Turquia, Suíça, Suécia, Dinamarca.
<b>XVI</b>	1501 a 1600	12	Alemanha, República Dominicana, Peru, França, Países Baixos, Lituânia, Reino Unido, Irlanda, República de Malta, Filipinas.
<b>XVII</b>	1601 a 1700	16	Alemanha, Filipinas, Argentina, Estônia, Hungria, USA, Finlândia, Ucrânia, Canadá, Suécia, Croácia, Peru, Guatemala.
<b>XVIII</b>	1701 a 1800	18	USA, Polônia, Venezuela, Rússia, Cuba, Alemanha, Turquia.
<b>XIX</b>	1801 a 1900	109	USA, Sérvia, Brasil, Suécia, Noruega, Polônia, China, Alemanha, Argentina, Reino Unido, Equador, Canadá, Serra Leoa/ África Ocidental, Suécia, Cabo Verde/África do Sul, Colômbia, Bolívia, Grécia, Japão, El Salvador, Costa Rica, Honduras, Uruguai, Austrália, Irlanda, África do Sul, Nova Zelândia, Turquia, Guiana Francesa, Chile, Bulgária, Paraguai,
<b>TOTAL</b>		<b>211</b>	

Fonte: Dados secundários (2016).

Com base na pesquisa bibliográfica e na documental, conclui-se que a evolução da educação superior no mundo está

atrelada ao desenvolvimento da sociedade e do mercado de trabalho.

Analisando a Tabela 04, apresentam-se algumas considerações:

- a) que, ao contrário de alguns estudos, constatou-se que as universidades mais antigas não estão localizadas na Europa, mas sim no Oriente Médio e África;
- b) que as primeiras universidades criadas no Continente Americano foram na República Dominicana e no Peru, no Século XVI;
- c) que a primeira universidade criada nos Estados Unidos foi Harvard, em 1636;
- d) que a criação de universidades no mundo teve a maior concentração no Século XIX, representando 50% do total mapeado nesta pesquisa.

#### *4.1.1.2 Universidades brasileiras criadas nos séculos XX e XXI*

O levantamento dos dados sobre as universidades brasileiras foi realizado com a finalidade de conhecer as suas histórias e identificar o ano de criação de cada uma. O levantamento iniciou com a pesquisa junto ao Censo da Educação Superior de 2014, publicado pelo INEP/MEC, a fim de constituir a lista das universidades do Brasil (Apêndice 2). Foram consideradas na listagem somente as universidades.

Assim, depois de constituída a listagem efetuou-se a leitura de suas histórias, identificando as datas de criação. Registra-se que o ano de criação de cada universidade é o que consta na história de cada uma, conforme pesquisa nos respectivos sites. Observou-se de que em algumas histórias consta a data da abertura do(s) primeiro(s) curso(s) que deram origem à universidade e, em outras histórias, consta como data de criação, àquela do credenciamento da instituição como universidade. Os dados foram acessados no período de 15 de dezembro de 2014 a 30 de março de 2015.

Conforme consta do Censo da Educação Superior de 2014 o Brasil possui, hoje, 2.368 instituições de educação superior, sendo que apenas 195 são universidades, representando 8,2%. Porém elas detêm mais de 53% das matrículas nos cursos de graduação e atuam, com mais vigor na pós-graduação *stricto sensu* – *focus* de desenvolvimento de pesquisa e inovação.

Por outro lado, as Faculdades têm uma participação de 83,9%, atendendo a um percentual de 29% das matrículas, e tradicionalmente, atuam muito mais no ensino do que na pesquisa e extensão.

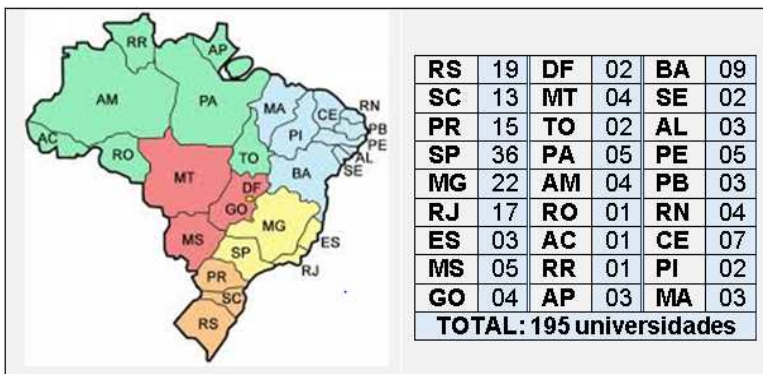
A grande interrogação que fica, em se analisando o baixo percentual de universidades no Brasil é: como promover a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, com uma estrutura de instituições de educação superior, onde a maioria faz somente ensino?

Tosta (2012) apresenta no resultado da pesquisa de sua tese, informações de que para haver inovação é necessária uma real articulação entre ensino, pesquisa e extensão, bem como o desenvolvimento de ações conjuntas e coordenadas, entre a universidade, governo e empresas, para o estabelecimento de relações entre o conhecimento científico e tecnológico, gerando benefícios à sociedade. Afirma, ainda, de que as universidades não são instituições, naturalmente, inovadoras, mas contribuem, por meio da pesquisa e criação de conhecimento, para que ela aconteça (TOSTA, 2012). A autora citada, alerta de que,

Sozinho, este fator não faz com que a inovação aconteça, mas sem ele, certamente a inovação não ocorre. Esta atividade é fortemente influenciada pela pós-graduação *stricto sensu*. Outra questão [...] é que, para que a contribuição seja efetiva é preciso que a pesquisa produzida seja aplicável, direcionada à solução de problemas reais da sociedade. [...] é a parceria universidade-empresa que faz o compartilhamento do conhecimento (TOSTA, 2012, p. 207).

Com os dados levantados no censo foi possível elaborar um mapa do Brasil, com a quantidade de universidades por unidade da federação, conforme Tabela 5, a seguir.

Tabela 5 - Distribuição do nº de universidades por estado brasileiro.



Fonte: MEC/INEP – Censo 2014.

Para demonstrar a distribuição das universidades por região geográfica do país, possibilitando a identificação daquelas que, ainda, contam com poucas instituições na categoria de universidade, apresenta-se o gráfico 1, abaixo.

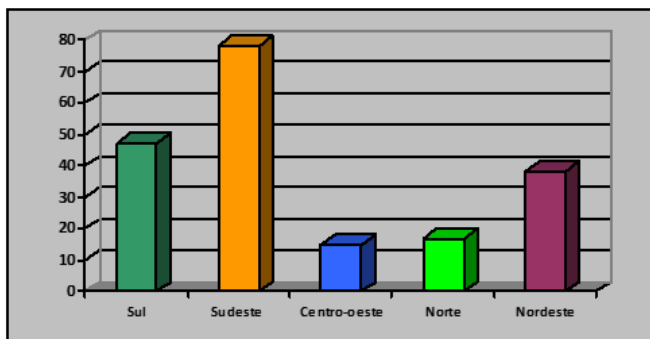


Gráfico 1 - Distribuição das universidades por região geográfica do Brasil.

Fonte: Dados secundários (2015).

Ainda, no Censo de 2014, acima referido, pesquisou-se a dependência administrativa das universidades e chegou-se a seguinte informação, conforme consta da Tabela 6, a seguir:

Tabela 6 - Dependência Administrativa das Universidades Brasileiras

Dependência Administrativa	Quantidade	
	Nº	%
Pública	101	52,0
Comunitária	10	5,0
Privada	84	43,0
<b>TOTAL</b>	<b>195</b>	<b>100,0</b>

**Tabela 06:** Dependência Administrativa das Universidades Brasileiras.  
**Fonte:** MEC/INEP (2015).

Fonte: MEC/INEP (2015)

Gráfico 2 - Dependência Administrativa das Universidades Brasileiras

A posição apresentada por Tosta (2012) é de que o processo de desenvolvimento depende de inovação e, para que ela aconteça, torna-se necessária a integração universidade-governo-empresa (característica da universidade empreendedora) e uma real articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Assim, o desenvolvimento científico e tecnológico em qualquer região do país, dificilmente ocorrerá, com instituições de educação superior que pouco desenvolvem pesquisa, como é o caso da maioria das IES que não se enquadram na categoria acadêmica de universidade.

#### 4.1.1.3 Classificação das universidades brasileiras nos rankings nacional e internacional

Os estudos efetuados sobre as classificações de universidades nos *rankings* nacional e internacional, objetivou conhecer os indicadores utilizados e a classificação das universidades brasileiras nos referidos *rankings*.

O levantamento iniciou com a pesquisa junto à publicação feita pela *QS World University Rankings 2015/16*, que classifica as universidades em nível mundial, nos países que integram o BRICs e nos da América Latina, bem como a metodologia utilizada.



Na sequência foram analisados os relatórios sobre a Classificação das IESS brasileiras pelo IGC, conforme metodologia desenvolvida pelo INEP do Ministério da Educação, com o objetivo de identificar a população-alvo desta pesquisa. E, por último foi analisado o RUF – *Ranking* Nacional Folha 2014, verificando a colocação das universidades brasileiras, no entanto, tais resultados não foram incluídos neste trabalho.

Os resultados da análise feita dos dois *rankings* encontram-se a seguir.

### **A- Q&S World University Rankings 2015/16**

Existem no mundo vários organismos e agências que elaboram tabelas classificatórias de universidades, levando em consideração inúmeros indicadores e critérios. O objetivo desta pesquisa não é apresentar todos, mas utilizar pelo menos, a metodologia e a classificação de algum, identificando o posicionamento das universidades brasileiras.

Segundo Nunes e Fernandes (2014), a taxonomia feita pela *European University Association-EUA*, apresenta as seguintes categorias de *rankings*:

Rankings com o objetivo principal de produzir tabelas classificatórias das universidades (*Academic Ranking of World Universities - ARWU; World University Ranking – WUR / Q&S World University Rankings; World's Best Universities Ranking; Global Universities Ranking*). Rankings que se concentram somente no desempenho da pesquisa (*Leiden Ranking; Performance Rankings of Scientific Papers for World Universities; Assessment of University-Based Research*). Multirankings que usam uma série de indicadores sem a intenção de produzir tabelas classificatórias (*Centre for Higher Education - CHE University Ranking; European Multidimensional University Ranking System - U-Multirank, U-MAP; Web rankings (Webometrics Ranking of World Universities, G-factor do Google)*). Comparativos, com base em resultados de aprendizagem (*Assessment of Higher*

*Education Learning Outcomes Project - AHELO - da OECD*). (NUNES; FERNANDES, 2014, p. 19-20).

Dentre as citadas, escolheu-se a *Quacquarelli Symonds* (Q&S), antiga parceira da *Times* no *World University Ranking-WUR*. A escolha deu-se por ser uma das agências mais citadas na literatura brasileira sobre o assunto. O *ranking* da Q&S tem sido divulgado em “parceria com a *US News & World Report* de Washington, D.C., *Chosun Ilbo*, Jornal da Coreia do Sul, *The Sunday Times* do Reino Unido e o francês *Nouvel Observateur*” (NUNES; FERNANDES, 2014, p. 25).











A Q&S baseia sua pesquisa em seis indicadores de desempenho e em quatro áreas: pesquisa, ensino, empregabilidade e internacionalização. Utiliza seis indicadores, que são: Reputação acadêmica; Reputação do empregador; Relação aluno/corpo docente; Citações por universidade; Universidades internacionalizadas; Proporção de estudantes internacionais. Na América Latina não são considerados na pesquisa os dois últimos indicadores citados e é acrescentado por outros três, que são: Trabalhos por professores (artigos publicados na *Scopus*); Proporção de docentes com doutorado; e Impacto na *Web*.

A composição de cada indicador consta da descrição efetuada no item 3.2 – Aspectos conceituais da pesquisa, neste trabalho.

Além dos indicadores, a *Q&S World University Rankings (2015/2016)*, apresentou a lista com a classificação das universidades em nível mundial, dos países BRICS, da América Latina e de outros continentes, bem como os melhores cursos, por áreas, no mundo.




















Infelizmente, o Brasil não se encontra com boa classificação nos *rankings* das melhores universidades de classe mundial. A USP é a que aparece como a universidade brasileira melhor posicionada no referido *Ranking*, ficando em 143º lugar, tendo caído 11 posições em relação a 2014.

As universidades “**TOPs 10**” no mundo, segundo a Q&S são as seguintes:

1ª	100.0	Massachusetts Institute of Technology (MIT)	
2ª	98.7	Harvard University	
3ª	98.6	University of Cambridge	
4ª	98.6	Stanford University	
5ª	97.9	California Institute of Technology (Caltech)	
6ª	97.7	University of Oxford	
7ª	97.2	UCL (University College London)	
8ª	96.1	Imperial College London	
9ª	95.5	ETH Zurich - Swiss Federal Institute of Technology	
10ª	94.6	University of Chicago	

Quadro 20 - Ranking das universidades “TOPs 10” no mundo.  
Fonte: QS World University Ranking 2015/16.

No entanto, conforme o Q&S, em relação as universidades dos países integrantes do BRICS e nos da América Latina, o Brasil tem integrado as listas das “TOPs10”, conforme pode ser visto nos Quadros 21 e 22, a seguir:

1ª	100,0	Tsinghua University		1ª	100,0	Universidade de São Paulo	
2ª	97,0	Peking University		2ª	98,4	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)	
3ª	93,0	Fudan University		4ª	95,9	Universidad de Chile	
4ª	92,9	Lomonosov Moscow State University		5ª	95,1	Universidade Federal do Rio de Janeiro	
5ª	92,5	Indian Institute of Science (IISc) Bangalore		6ª	94,9	Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	
6ª	91,4	Shanghai Jiao Tong University		7ª	94,4	Universidad de los Andes	
7ª	91,4	University of Science and Technology of China		8ª	90,0	UNESP	
8ª	87,6	Nanjing University		9ª	86,7	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey	
9ª	86,3	Universidade de São Paulo		10ª	85,0	Universidade de Brasília	
10ª	85,4	Beijing Normal University		<b>OBS:</b> O ranking não listou a terceira posição.			

Quadro 21 - Ranking das universidades “TOP 10” nos países do BRICS (2015/16).  
Fonte: QS World University Ranking 2015/16.

Quadro 22 - Ranking das universidades “TOP 10” nos países da América Latina (2015/16).  
Fonte: QS World University Ranking 2015/16.

Mesmo com um melhor desempenho nos *rankings* do BRICS e da América Latina, é visível a necessidade de melhorias no posicionamento das universidades brasileiras.

Pela análise dos relatórios do *ranking* Q&S, três constatações são latentes:

- a) a primeira é de que o Brasil não se encontra entre as 50 melhores universidades no mundo;
- b) a segunda é a de que as universidades brasileiras classificadas entre as 50 melhores nos países que integram os BRICS e nos da América Latina, somam um número inferior a vinte; e
- c) a terceira é a de que, dentre as 300 universidades classificadas no *ranking* da América Latina, as brasileiras representam 5,6%.

Ainda, na classificação dos BRICS, somente a UNESP subiu de classificação. As demais caíram no *ranking* entre 2014 e 2015. Em relação a classificação no *ranking* da América Latina verificou-se que todas as universidades mantiveram as posições de 2014, com a mesma pontuação.

Constata-se, também, que do total das universidades brasileiras (195 – *Censo 2014*) 8,7% estão entre as 300 melhores da América Latina e 5,1% dentre as dos países que integram o BRICS, e que somente as instituições de categoria acadêmica de universidade aparecem nos *rankings*.

Dentre as 800 universidades classificadas no *ranking mundial*, o Brasil se apresenta com vinte e duas (22), alcançando um percentual de 2,75%, conforme Quadro 23, a seguir.

<b>Posição no ranking/2015</b>	<b>Universidade</b>	<b>Sigla</b>
143 <sup>a</sup>	Universidade de São Paulo	USP
195 <sup>a</sup>	Universidade Estadual de Campinas	UNICAMP
323 <sup>a</sup>	Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ
451-460 <sup>a</sup>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS
481-490 <sup>a</sup>	Universidade Estadual de São Paulo	UNESP
491-500 <sup>a</sup>	Universidade Federal de São Paulo Universidade de Brasília	UNIFESP UnB
501-550 <sup>a</sup>	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	PUC-Rio PUC-SP
551-600 <sup>a</sup>	Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG
651-700 <sup>a</sup>	Universidade Federal de São Carlos Universidade do Estado do Rio de Janeiro	UFSCar UERJ
700 <sup>a</sup> +	Universidade Estadual de Londrina Universidade Federal da Bahia Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Universidade Federal de Santa Catarina Universidade Federal de Santa Maria Universidade Federal de Viçosa Universidade Federal do Ceará Universidade Federal do Paraná Universidade Federal de Pernambuco Universidade Federal Fluminense	UEL UFBA PUC-RS  UFSC UFSM UFV UFC UFPR UFPE UFF

Quadro 23 - Lista das universidades brasileiras no *ranking* mundial - QS 2015/2016

Fonte: QS World University Rankings® 2015/16. Acessível em janeiro de 2016.

Os resultados apresentados no *ranking* da Folha de São Paulo em 2014, não apresentam diferenças significativas em relação à classificação feita pelo INEP. Embora analisados, não estão incluídos neste trabalho.

## **B- Classificação das Universidades Brasileiras pelo IGC**

O IGC - Índice Geral de Cursos consiste de uma média ponderada dos conceitos dos cursos de graduação e da pós-graduação *stricto sensu* da Instituição. O conceito da graduação é calculado com base nos CPCs e o conceito da pós-graduação

*stricto sensu* é calculado a partir de uma conversão dos conceitos atribuídos pela CAPES. A ponderação desses conceitos é feita com base na distribuição dos estudantes da IES entre os diferentes níveis de ensino – Graduação, Mestrado e Doutorado. (MEC/INEP, 2014).

Os resultados do IGC incluídos nesta pesquisa referem-se ao período de 2007 a 2013. Os resultados de 2014 não foram considerados em função de que foram publicados em dezembro de 2015, depois do levantamento dos dados desta tese. O cálculo do IGC segue a seguinte metodologia:

Para o cálculo do IGC de 2013 são considerados os CPC referentes às avaliações dos cursos de graduação feitas no triênio 2011-2012-2013. Para ponderar os CPC são utilizadas as matrículas (matriculados + formados) obtidas nos Censos da Educação Superior de 2011, 2012 e 2013. Para a pós-graduação *stricto sensu* são utilizadas as notas Capes, da Avaliação Trienal 2013, atribuídas aos programas de Mestrado e Doutorado e dos programas novos (recomendados ou reconhecidos após a Avaliação Trienal). As matrículas nos programas de pós-graduação (matriculados + titulados – ano base 2013) são a base para a ponderação das notas dos programas de pós-graduação *stricto sensu* (MEC/INEP, 2014, p. 3).

Segundo o MEC/INEP (2014, p. 4), “nas Instituições sem cursos ou programas de pós-graduação *stricto sensu* avaliados pela Capes, o IGC é simplesmente a média ponderada dos cursos de graduação”. Esta situação não foi contemplada neste trabalho, pois foram selecionadas, somente, universidades – todas com cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu*.

A metodologia de cálculo do IGC, bem como os critérios para o cálculo dos seus componentes está definida nos relatórios técnicos, sobre o assunto, publicados pelo INEP/MEC. Assim, com base nessa metodologia é que são calculados os índices e efetuada a classificação de cada instituição do país.

Conforme pode ser percebido na metodologia e já especificado neste trabalho, os indicadores considerados para a avaliação das instituições, pelo IGC, são quantitativos não tem levado em conta indicadores qualitativos inerentes à gestão.

A Portaria Nº 92/ 2014 organiza os eixos com os indicadores que são utilizados para efeito de regulação mas, também, não são levados em conta para a avaliação, indicadores qualitativos da gestão institucional (MEC, 2014),

Em relação à avaliação feita pela CAPES nos programas/cursos de pós-graduação *stricto sensu*, para compor o IGC, segue o estabelecido no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG).

A avaliação pelo SNPG tem por objetivos:

Certificação da qualidade da pós-graduação Brasileira (referência para a distribuição de bolsas e recursos para o fomento à pesquisa); Identificação de assimetrias regionais e de áreas estratégicas do conhecimento no SNPG para orientar ações de indução na criação e expansão de programas de pós-graduação no território nacional (CAPES, 2016). [...] As Fichas de Avaliação, os Relatórios de Avaliação e os Documentos de Área constituem o trinômio que expressa os processos e os resultados da Avaliação Trienal (CAPES, 2016).

Analisando a ficha de avaliação, extraída no site da CAPES (2016), obteve-se os seguintes indicadores, os quais compõem os conceitos que são atribuídos e que são utilizados no cálculo do IGC:

- (1) Infraestrutura do Programa: Organização Acadêmica; Organização Administrativa; Infraestrutura Física; Infraestrutura Financeira.
- (2) Corpo Docente: regime de trabalho; categorias; experiência em orientação, produção acadêmica; etc.
- (3) Corpo Discente - Teses e Dissertações.
- (4) Produção Intelectual: docente e discente.
- (5) Inserção Social e Internacionalização.
- (6) Outros Aspectos – não contemplados nos itens anteriores. São utilizadas métricas específicas para cálculo e atribuição de notas/conceitos a cada programa/curso. (CAPES, 2016).

Embora o estudo sobre os indicadores utilizados pela CAPES não tenham sido aprofundados, observou-se que os

utilizados para a avaliação dos programas/cursos pela fundação são mais compatíveis com os princípios e conceitos de gestão universitária.

Concluindo a análise da pesquisa documental sobre a classificação das IESs pelo IGC, apresenta-se o levantamento efetuado nos relatórios do INEP/MEC, no período de 2007 a 2013 (7 anos) da vigência do IGC, conforme a Tabela 7, a seguir:

Tabela 7 - Quantidade de IES com conceito 5 no IGC – Período de 2007/2013.

IGC - ANO	Data da publicação	Quantidade de IES com conceito 5 no IGC			
		Universidades	Centros Universitários, CEFET e IFS	Faculdade e outras	TOTAL
IGC - 2007	28/10/2010	06	00	15	21
IGC - 2008	28/10/2010	08	01	13	22
IGC - 2009	26/01/2011	09	01	15	25
IGC - 2010	16/10/2012	10	01	16	27
IGC - 2011	15/01/2013	09	00	17	26
IGC - 2012	26/02/2013	09	00	14	23
IGC - 2013	09/02/2015	09	00	15	24
<b>Média</b>		<b>8,6</b>	<b>0,4</b>	<b>15,0</b>	<b>8,0</b>

Fonte: Dados extraídos dos relatórios do MEC/INEP (2007/2013). Elaborado pela autora (2015).

Efetuando um comparativo da Tabela 7 com a 8, no período de 2007 a 2013 abaixo, percebe-se que o índice de IES com o conceito máximo é ínfimo.

Tabela 8 - Número de instituições de educação superior do Brasil, conforme Censos de 2007 a 2013.

Ano	INSTITUIÇÕES				
	Total	Universidade	Centro Universitário	Faculdade	IFs e Cefet
2007	<b>2.281</b>	183	120	1.945	33
2008	<b>2.252</b>	183	124	1.911	34
2009	<b>2.314</b>	186	127	1.966	35
2010	<b>2.378</b>	190	126	2.025	37
2011	<b>2.365</b>	190	131	2.004	40
2012	<b>2.416</b>	193	139	2.044	40
2013	<b>2.391</b>	195	140	2.016	40

Fonte: MEC/INEP (2014). Tabela elaborada por INEP/DEED.

Por exemplo, ao analisar o desempenho de 2013, é possível concluir que, somente, obtiveram conceito 5 (cinco) no



IGC, **4,6%** das universidades; nenhum centro universitário, IFs e Cefets; e **0,74%** de faculdades.

Outro comparativo interessante é o que apresenta os dois *rankings*: Q&S/LA e INEP. Utilizou-se o da América Latina, pois é o que classifica um número maior de universidades brasileiras. Com este comparativo o objetivo é verificar se são as mesmas universidades que aparecem nos dois *rankings*. O ano do comparativo é 2013. O resultado encontra-se no Quadro 24, abaixo.

Universidade	Sigla	Rankings	
		INEP/IGC	QS/LA
Universidade de São Paulo	USP	==	1º
Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	X	11º
Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ	X	5º
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	X	12º
Universidade Estadual de Campinas	UNICAMP	X	2º
Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	X	24º
Universidade Federal de São Carlos	UFSCAR	X	33º
Universidade Federal de São Paulo	UNIFESP	X	30º
Universidade Federal de Viçosa	UFV	X	==
Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre	UFCSPA	X	==
Universidade Federal do Triângulo Mineiro	UFTM	X	==
Universidade Federal de Lavras	UFLA	X	==
Universidade Federal de Itajubá	UNIFEI	X	==
Universidade Federal do ABC	UFABC	X	==

Quadro 24 - Comparativo da classificação das universidades brasileiras nos *rankings*.

Fonte: MEC/INEP (2007 a 2013) e Q&S World University Rankings 2015/16.

Percebe-se que das treze universidades consideradas *Tops* no *ranking* do INEP/MEC, oito (8) aparecem no outro *ranking*. São elas: UFMG, UFRJ, UFRGS, UNICAMP, UFSC, UFSCar, UNIFESP, UFV, confirmando o seu destaque nacional e internacional. Ainda, outras universidades que constam no *ranking* do INEP/MEC não aparecem na classificação do Q&S, que são: UFCSPA, UFTM, UFLA, UNIFEI, UFABC.

#### **4.1.2 Análise dos dados do Survey**

O levantamento (*Survey*) efetuado nesta pesquisa objetivou o cumprimento dos seguintes objetivos específicos: Identificar indicadores de desempenho em gestão universitária; e identificar práticas de gestão do conhecimento (métodos, técnicas e ferramentas) aplicáveis à gestão universitária.

A pesquisa foi aplicada somente aos pró-reitores, por se tratar de uma investigação sobre a relevância de indicadores de desempenho e de práticas de gestão do conhecimento, pois entende a pesquisadora de que são eles os gestores de maior nível hierárquico, por área, na universidade.

Também, não foram escolhidas as áreas que deveriam participar da pesquisa, deixando-se livre para que cada um participasse ou não. O convite para a participação da pesquisa foi efetuado para 49 pró-reitores. Aceitaram participar somente 36 (trinta e seis), sendo que alguns não responderam e outros disseram não ter condições.

Dos participantes das 13 (treze) universidades integrantes da pesquisa, obteve-se um retorno de 22 (vinte dois) questionários, representando 62%.

Na publicação dos resultados, respeitou-se o definido no TCLE, quanto à identificação do nome do respondente, por universidade. Sabe-se que são as 13 selecionadas, mas não é possível identificar qual resposta é de qual universidade. No Diagrama 09 está demonstrada a localização geográfica das universidades participantes da pesquisa.

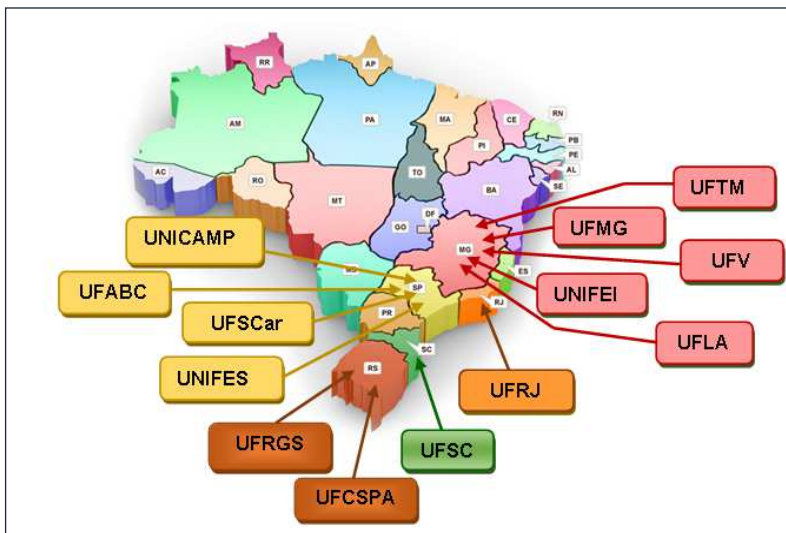


Diagrama 9 - Mapa com a localização das universidades participantes da pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora.

O instrumento de pesquisa, conforme já relatado no item 3.4.1.2, neste trabalho, foi estruturado em três partes:

- a) na Parte 1 – foram coletadas informações sobre o perfil da área e do respondente;
- b) na Parte 2 – foram incluídas 29 práticas de gestão do conhecimento;
- c) na Parte 3 – incluiu-se um total de 45 indicadores, distribuídos pelos eixos: Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (10 indicadores); Políticas e Gestão Acadêmicas - PGA (10 indicadores); e Gestão Institucional - GI (25 indicadores).

Para opinar sobre as práticas de GC e os indicadores, os participantes utilizaram os seguintes critérios: **[0]** Não existe ou não conhece; **[1]** Não tem relevância; **[2]** É pouco relevante; **[3]** É relevante; e **[4]** É muito relevante. A aplicação ocorreu, conforme já relatado, pelo *Google Docs*, no período de novembro e dezembro de 2015. O instrumento completo encontra-se no Apêndice 06. Participaram da pesquisa pró-reitores das 13 universidades selecionadas. As análises são apresentadas, por parte, conforme as respostas obtidas.

#### 4.1.2.1 Análise das informações da Parte 1 - Perfil da área e do respondente

A parte 1 do questionário tinha por finalidade conhecer o perfil da área e do respondente; o tempo de atuação na função de pró-reitor; o nível de titulação acadêmica; a área de formação; o seu nível de entendimento sobre gestão do conhecimento; o entendimento sobre GC do pessoal em atuação na sua pró-reitoria; e a sua opinião sobre as maiores dificuldades para a implantação de inovações na universidade.

Os resultados obtidos estão apresentados por questão, a seguir:

##### (1) Pró-Reitoria a que pertence:

Observou-se pelos resultados que as pró-reitorias que mais responderam à pesquisa foram as de Pós-Graduação e de Extensão/Cultura, com 22,7% cada. As que menos participaram foram as de Administração e de Planejamento, com 4,5% cada uma. A informação obtida junto aos gabinetes desses pró-reitores foi de que, em função do final do ano, essas duas áreas estavam com muito trabalho com a elaboração do orçamento e do relatório de gestão. Não foi obtida resposta da de Desenvolvimento Universitário. O Gráfico 03, a seguir apresenta a totalidade dos dados levantados.

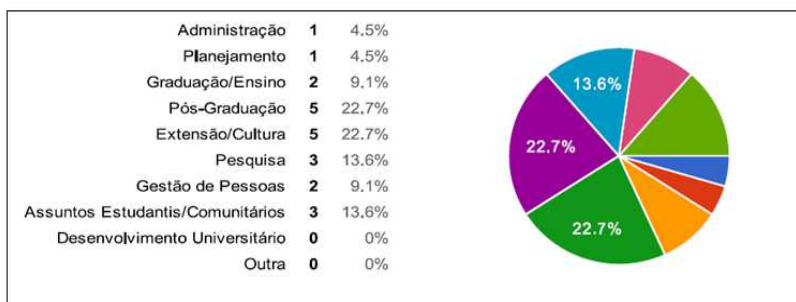


Gráfico 3 - Pró-Reitoria de atuação do respondente.

Fonte: Dados primários (2016).

## (2) Tempo de atuação na função de pró-reitor

Percebeu-se pelos resultados que 15 dos respondentes tem entre 2 e 5 anos de experiência na função, representando a maioria (68,2%). Essa situação, na opinião da pesquisadora, é bastante normal, pois é cultura nas universidades os pró-reitores assumirem para uma gestão. Com mais de cinco anos na função, somente 2 dos respondentes (9,1%), o que significa que já devem ter participado de gestões anteriores. Com experiência igual ou inferior a 1 ano, registrou-se respostas de 5 pró-reitores (22,7%). Provavelmente, esses pertencem a gestões que iniciaram entre o final de 2014 e 2015.

O Gráfico 4, a seguir, apresenta os resultados obtidos.

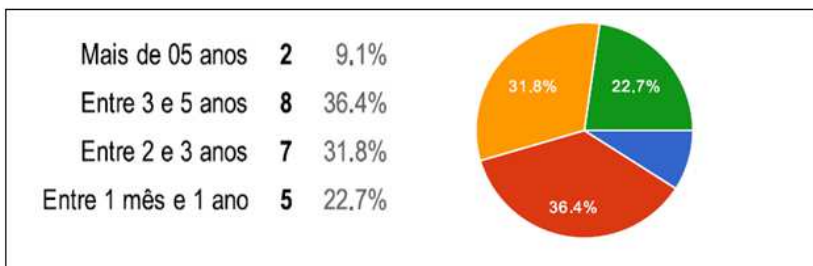


Gráfico 4 - Tempo de atuação do respondente na função de pró-reitor.

Fonte: Dados primários (2016).

## (3) Maior titulação acadêmica e área de formação.

Neste item os resultados se concentraram na titulação em nível de pós-doutorado, perfazendo 12(doze) respondentes (54,5%); sete (31,8%) responderam que possuem doutorado; e somente 3 (três), representando 13,6%, tem titulação em nível de mestrado. Deduz-se que as universidades participantes da pesquisa tem um excelente quadro de pró-reitores em relação à titulação acadêmica.

O Gráfico 05, abaixo, demonstra estes resultados.

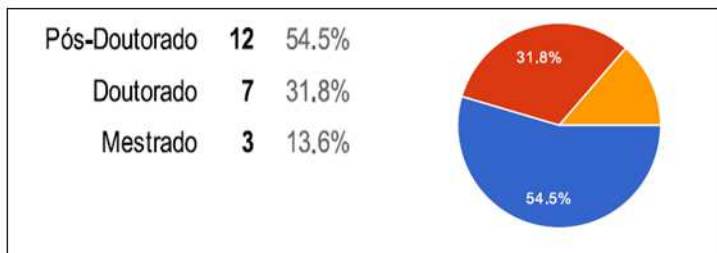


Gráfico 5 - Titulação acadêmica dos respondentes.

Fonte: Dados primários (2016).

Em relação às áreas de formação dos respondentes, os resultados demonstram uma grande diversidade. No tocante à graduação foram apontados os seguintes cursos: História, Economia, Engenharia, Bioquímica, Física, Veterinária, Administração, Farmácia, Medicina, Matemática, Ciências Sociais, Enfermagem e Biomedicina. No que se refere à pós-Graduação *stricto sensu*, foram apontadas as seguintes áreas: História das Ciências e Epistemologia, Economia Rural, Engenharia, Saúde, Biologia Molecular, Educação, Morfologia Animal, Linguística, Ciência Política, Administração, Enfermagem, Modelagem Matemática e Biologia Celular e Tecidual.

#### **(4) Nível de entendimento do pró-reitor sobre gestão do conhecimento**

Este quesito foi incorporado à pesquisa em função do objetivo pretendido neste trabalho. Como gestão do conhecimento é um campo de estudo, ainda, novo na compreensão das áreas mais tradicionais, o desconhecimento do respondente e de sua equipe poderia comprometer as respostas sobre a relevância das práticas de GC na qualidade da gestão universitária. Por isso, a pesquisadora quis conhecer o nível de entendimento sobre GC dos respondentes.

De acordo com as respostas obtidas, constatou-se que 12 respondentes (54,6%) afirmaram que o seu nível de entendimento em gestão do conhecimento é avançado e bom, inclusive com formação em pós-graduação *Stricto* e *Lato Sensu*. Os outros 10 representando (45,5%) responderam que seus

conhecimentos são em nível de eventos de capacitação e leituras informativas.

O gráfico a seguir demonstra os resultados deste quesito.

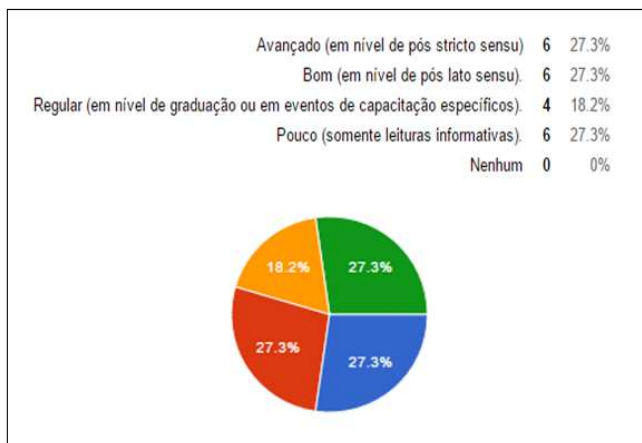


Gráfico 6 - Nível de entendimento dos pró-reitores sobre GC.

Fonte: Dados primários (2016).

Portanto, entende-se que a metade dos participantes tem condições de avaliar, com profundidade, a relevância das práticas de GC na qualidade da gestão universitária.

### **(5) Nível de entendimento do pessoal da sua pró-reitoria sobre GC**

Em relação ao nível de entendimento do pessoal lotado na pró-reitoria sobre GC, pode-se constatar que é mais incipiente do que o dos pró-reitores. Dentre os que têm um domínio avançado e bom somam um total de 8 (oito) servidores, representando 36,3%. Os que têm um nível de conhecimento regular alcançam 40,9% (09 servidores); e os que têm pouco entendimento de GC são 5 (cinco) servidores, o que equivale a 22,7%. No gráfico abaixo pode ser constatado os resultados aqui descritos.

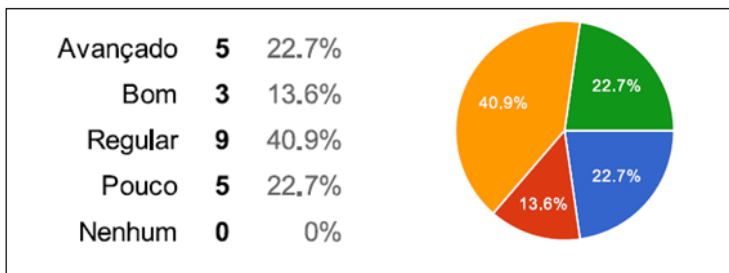


Gráfico 7 - Nível de entendimento sobre GC dos servidores das pró-reitorias.

Fonte: Dados primários (2016).

## **(6) Maiores dificuldades na implantação de inovações na universidade.**

Os pontos levantados pelos participantes da pesquisa são muito importantes para se entender as razões de tantos dilemas, apontados por tantos estudiosos dos temas relacionados com a modernização da universidade. Certamente, esses pontos abrem espaços para estudos mais aprofundados sobre as dificuldades de inovação, nas instituições de educação superior.

Apresenta-se, a seguir, os pontos levantados pelos respondentes:

Falta de pessoal capacitado; cultura organizacional; falta de capacitação da equipe técnica; falta de recursos; as pessoas tem dificuldade de aceitar o “novo” – querem manter as atividades da forma como estão; a organização do serviço público é a antítese da inovação; procedimentos burocráticos; falta de agilidade para a tomada de decisão; legislação arcaica; comportamentos legalistas; limitações legais para atividades empreendedoras que desestimulam a participação de docentes em atividades de inovação; resistências de alguns e falta de conhecimentos de outros; infraestrutura e pessoal; manutenção de práticas que consideram que sempre deram certo; medo de mudanças que possam dar errado; conservadorismo dos professores e dos processos acadêmicos; alunos também preferem os métodos rotineiros, pois são mais cômodos; cultura acadêmica; resistências por parte dos docentes, alunos e funcionários para sair de suas zonas de conforto; estrutura conservadora: mudanças, ainda que aceitas no papel e nos



planos, são difíceis de serem implementadas; cultura de não perceber que o que está sendo feito na pesquisa se constitui em inovação; achar que proteger inovação é burocracia; dificuldade dos pesquisadores de se informar sobre procedimentos de proteção de suas pesquisas; falta de recursos financeiros para estimular projetos de risco, intrínseco à inovação; insegurança emocional e técnica; cultura de que “se funciona, não precisamos mudar”; falta de uma cultura de melhoria contínua; dificuldades relacionadas às tecnologias de informação e comunicação.

Percebe-se que, dentre os pontos levantados, alguns se repetiram, isto é, apareceram mais de uma vez. São eles: cultura organizacional; comportamento legalista; resistências e insegurança para mudanças por parte de toda a comunidade acadêmica; falta de pessoal capacitado; falta de recursos; e conservadorismo.

#### *4.1.2.2 Análise da Parte 2- Relevância de práticas de GC na gestão universitária*

A Parte 2 do questionário tinha por finalidade analisar e apontar a relevância de cada prática de gestão do conhecimento (*métodos, técnicas e ferramentas*) para o desempenho da gestão universitária.

O grupo das práticas de GC foi constituído de 29 (vinte e nove). Os critérios utilizados na pesquisa foram: **[0]** Não existe ou não conhece; **[1]** Não tem relevância; **[2]** É pouco relevante; **[3]** É relevante; e **[4]** É muito relevante. Elaborou-se uma tabela com todas as práticas de GC e os resultados obtidos, em percentuais. Também, foi calculada a média e o desvio padrão, objetivando identificar as respostas consideradas “**muito relevantes – C4**”, escolhidas pela pesquisadora para integrar a proposta deste trabalho.

Na tabela 09, abaixo, são apresentadas todas as respostas obtidas, em percentuais em todos os critérios, identificando as práticas de gestão do conhecimento.

Tabela 9 - Práticas de gestão do conhecimento objeto da pesquisa.

Práticas de Gestão do Conhecimento	Resultados obtidos por Critério (C) em percentual (%)				
	C-0	C-1	C-2	C-3	C-4
-Comunidades de práticas	40,9	0,0	22,7	27,3	9,1
- <i>Mentoring</i>	40,9	0,0	18,2	31,8	9,1
- <i>Coaching</i>	54,5	0,0	31,8	13,6	0,0
- <i>Benchmarking</i> externo	13,6	4,5	27,3	40,9	13,6
-Melhores práticas ( <i>best practices</i> )	13,6	9,1	0,0	45,5	31,8
- <i>Fóruns</i> (presenciais e virtuais) / listas de discussão	4,5	4,5	13,6	40,9	36,4
-Mapeamento ou Auditoria do Conhecimento	18,2	13,6	22,7	13,6	31,8
-Portais corporativos, <i>intranets e internets</i>	4,5	9,1	22,7	36,4	27,3
-Sistema de gestão de pessoas por competências	13,6	4,5	13,6	31,8	36,4
-Banco de competências individuais/banco de talentos/páginas amarelas	31,8	9,1	9,1	36,4	13,6
-Banco de competências organizacionais	36,4	9,1	13,6	27,3	13,6
- Memória organizacional / lições aprendidas	22,7	9,1	9,1	31,8	27,3
- Sistemas de inteligência organizacional (inteligência competitiva)	31,8	13,6	22,7	13,6	18,2
-Educação corporativa / <i>Learning</i>	36,4	9,1	18,2	27,3	9,1
-Gestão do capital intelectual /gestão dos ativos intangíveis	36,4	18,2	13,6	18,2	13,6
-Narrativas ( <i>storytelling</i> )	45,5	13,6	27,3	4,5	9,1
-Sistemas de <i>workflow</i>	36,4	9,1	4,5	36,4	13,6
-Gestão de conteúdo organizacional/ biblioteca do conhecimento	31,8	9,1	9,1	31,8	18,2
-Gestão eletrônica de documentos (GED)	27,3	4,5	13,6	18,2	36,4
- <i>Data warehouse</i>	31,8	0,	18,2	18,2	31,8

Práticas de Gestão do Conhecimento	Resultados obtidos por Critério (C) em percentual (%)				
	C-0	C-1	C-2	C-3	C-4
-Data mining	45,5	4,5	13,6	4,5	31,8
-Cafés do Conhecimento (knowledge coffee)	36,4	22,7	22,7	13,6	4,5
-Blogs	13,6	22,7	31,8	22,7	9,1
-Clusters de conhecimento (knowledge cluster)	36,4	31,8	4,5	13,6	13,6
-Espaço virtual colaborativo (collaborative virtual workspace)	27,3	18,2	9,1	27,3	18,2
-Ferramenta de avaliação da gestão do conhecimento	13,6	18,2	13,6	22,7	31,8
-Customer Relationship Management (CRM)	50,0	9,1	13,6	18,2	9,1
-Balanced Scorecard (BSC)	50,0	13,6	9,1	22,7	4,5
-Enterprise Resource Planning (ERP)	54,5	4,5	9,1	18,2	13,6
<b>Média</b>	<b>31,98</b>	<b>10,18</b>	<b>15,82</b>	<b>24,45</b>	<b>18,49</b>
<b>Desvio Padrão</b>	<b>10,89</b>	<b>5,82</b>	<b>6,65</b>	<b>9,01</b>	<b>9,51</b>

Fonte: Dados primários (2016).

Na análise da tabela 09 acima, se percebe que a maior média, bem como o desvio padrão ficou com o critério “**C0** - Não existe ou não conhece”, demonstrando que o conhecimento dos respondentes sobre práticas de gestão do conhecimento, ainda, é incipiente no ambiente universitário. Corroborando com esta interpretação os critérios seguintes (**C1**-Não tem relevância e **C2**-É pouco relevante).

Se efetuarmos um *link* com as respostas obtidas na PARTE 1 do questionário, sobre o nível de entendimento sobre GC, tanto dos pró-reitores, quanto do seu pessoal, demonstra certa incoerência. Na Parte 1, (54,6%) afirmaram que o seu nível de entendimento é avançado e bom; os outros (45,5%) responderam que seus entendimentos ficam em nível de eventos de capacitação e leituras informativas. Já com relação ao pessoal lotado na pró-reitoria, o resultado foi de que 36,3%, tem domínio avançado e bom; os que tem um nível de conhecimento regular alcança 40,9% e os que tem pouco entendimento

equivale a 22,7%. Portanto, incompatível com a maior concentração observado no *Survey*.

Na pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), realizada em 2006, com 45 Universidades Federais para verificar o estágio de implantação da GC, os resultados obtidos indicam que (82%) estão no estágio 1; (13%) no estágio 2; e (4%) no estágio 3. Não há, portanto, segundo Batista (2006), na grande maioria delas, nem explicitação nem formalização da gestão do conhecimento.

Os resultados da pesquisa mostram que a implantação de práticas de gestão do conhecimento nas áreas administrativas e de planejamento das Ifes se encontra no estágio inicial nas três categorias analisadas: *i*) práticas relacionadas principalmente aos aspectos de gestão de recursos humanos [...]; *ii*) práticas ligadas primariamente à estruturação dos processos organizacionais [...]; e *iii*) práticas cujo foco central é a base tecnológica que serve de suporte à gestão do conhecimento organizacional [...]. As práticas com maior índice de utilização nas três categorias foram implantadas em menos da metade das instituições pesquisadas: categoria 1: fóruns e listas de discussão (31%); categoria 2: *benchmarking* (27%); e categoria 3: Gestão Eletrônica de Documentos – GED (38%) (BATISTA, 2006, p. 51).

Ainda, em outra pesquisa de tese realizada junto às universidades integrantes da rede continental da Organização Universitária Interamericana (OUI), que teve como um dos objetivos específicos a identificação e utilização de práticas de gestão do conhecimento, Youssef (2010, p. 196) conclui que a “GC não é uma prioridade para a maioria das áreas administrativa e de planejamento das IES pesquisadas e que [...] apresenta-se como um conceito abstrato, por vezes mais conhecido por pequenos grupos informais [...]”.

Pelos resultados desta pesquisa pode-se inferir que as mudanças foram pequenas, tanto em relação à pesquisa do

IPEA (Batista, 2006), quanto na do (Youssef, 2010), em comparação com os resultados deste *Survey*.

A seleção das práticas de gestão do conhecimento, pela pesquisadora, dentre as escolhidas como muito relevantes (**C4**), foi efetuada a partir do cálculo da média e do desvio padrão. Considerou-se àquelas que obtiveram um percentual acima da média e dentro do desvio padrão para mais, conforme já justificado acima. A seleção das práticas, neste critério, está demonstrada na Tabela 10, a seguir.

Tabela 10 - Práticas de gestão do conhecimento selecionadas.

Práticas de GC selecionadas pelo critério (C-4)	Percentual de respostas por critério (C) em percentual (%)				
	C-0	C-1	C-2	C-3	C-4
<b>(MP)</b> Melhores práticas ( <i>best practices</i> )	13,6	9,1	0,0	45,5	31,8
<b>(FL)</b> Fóruns (presenciais e virtuais) / listas de discussão	4,5	4,5	13,6	40,9	36,4
<b>(MAC)</b> Mapeamento ou Auditoria do Conhecimento	18,2	13,6	22,7	13,6	31,8
<b>(PCI)</b> Portais corporativos, <i>intranets</i> e <i>internets</i>	4,5	9,1	22,7	36,4	27,3
<b>(SGC)</b> Sistema de gestão de pessoas por competências	13,6	4,5	13,6	31,8	36,4
<b>(MO)</b> Memória organizacional / lições aprendidas	22,7	9,1	9,1	31,8	27,3
<b>(GED)</b> Gestão eletrônica de documentos	27,3	4,5	13,6	18,2	36,4
<b>(DW)</b> <i>Data warehouse</i>	31,8	0,0	18,2	18,2	31,8
<b>(DM)</b> <i>Data mining</i>	45,5	4,5	13,6	4,5	31,8
<b>(FAG)</b> Ferramenta de avaliação da gestão do conhecimento	13,6	18,2	13,6	22,7	31,8

Fonte: Dados primários (2016).

Verifica-se, pela tabela 10, que foram escolhidas 10 (dez) práticas de GC, como as de “**C-4**”, dentre as 29 (vinte e nove) apresentadas no questionário, alcançando 34,5%. O Gráfico 8, a seguir, demonstra a posição obtida por cada uma das práticas selecionadas.

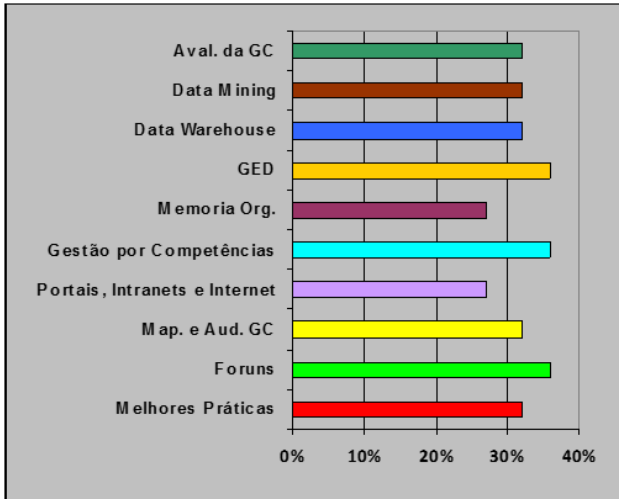


Gráfico 8 - Práticas de GC selecionadas como de “maior relevância – C4”.

Fonte: Dados primários (2016).

Pelos resultados apresentados na tabela e gráfico sobre as práticas (métodos, técnicas e ferramentas) de GC, e comparando com a literatura pesquisada, sob a ótica da pesquisadora, é possível apresentar algumas considerações:

- a) que, o entendimento epistemológico e prático de gestão do conhecimento, por parte de dirigentes universitários, ainda, pode ser considerado um “conceito abstrato” (YOUSSEF, 2010) e uma prática quase inexistente;
- b) que, generalizando os resultados, deduz-se que para implantar gestão do conhecimento em universidade é necessário que haja capacitação dos dirigentes e dos servidores/funcionários, tanto nos fundamentos teóricos, quanto em metodologias, técnicas e ferramentas de GC;
- c) que, se as universidades quiserem fazer inovação e se inserirem na economia do conhecimento precisam alterar seu modelo filosófico e estrutural, dando espaço para uma maior relação empresa-governo-universidade;
- d) que, são necessárias políticas e diretrizes do governo e da universidade no sentido de uma gestão inovadora e de longo alcance, pois a cultura organizacional não tem duração de 4 anos – tempo de duração de cada

mandato, tanto do governo, quanto dos gestores universitários;

- e) que, essa inovação na direção do paradigma da gestão do conhecimento, requer investimentos financeiros, de pessoal e tecnológicos.

#### 4.1.2.3 *Análise da Parte 3- Relevância de indicadores de desempenho em gestão universitária*

Utiliza-se, nesta tese, a classificação dos indicadores como de **desempenho** e não de qualidade, como colocado nas normativas da educação superior, embasado no conceito de Takashina (1996) que apresenta, no seu modelo, a seguinte diferenciação:

Aspectos de Comparação	Indicadores de Qualidade	Indicadores de Desempenho
Relação entre processos	Aquele que recebe o produto ou serviço	Aquele que <b>entrega</b> o produto ou serviço
Visão e Julgamento	Cliente	Processador ou produtor
Características	Requisito do cliente	Requisito de desempenho
Tipo de medição	Subjetiva	Objetiva
Medidor	Processador ou produtor	Processador ou produtor

Quadro 25 - Comparativo entre indicadores de qualidade e de desempenho.

Fonte: Adaptado de Takashina (1996).

Os indicadores são representações quantitativas e qualitativas, evidenciando a realidade atual e a evolução de um objeto de avaliação (NUINTIN; NAKAO, 2010). Ainda, “[...] os indicadores do desempenho estão associados às características do produto e do processo, desdobradas pelo processador a partir das características da qualidade” (TAKASHINA; FLORES, 2005). E, Paladini (2002) entende os indicadores de desempenho como aqueles que [...] procuram otimizar e investem na eficiência dos processos organizacionais.

Assim entendido e conforme já apontado na revisão da literatura, o presente trabalho adota a terminologia – **indicadores de desempenho**, pois em função das características da

universidade é a classificação mais adequada, já que uma IES é “aquela que **entrega** o produto ou serviço”.

A Parte 3 do questionário tem por finalidade analisar e identificar os indicadores de desempenho em gestão universitária. O questionário nesta parte é composto de um total de 45 indicadores, distribuídos pelas seguintes dimensões: Plano de Desenvolvimento Institucional (10 indicadores); Políticas e Gestão Acadêmicas (10 indicadores); Gestão Institucional (25 indicadores).

Os critérios para utilizados para a escolha dos indicadores de desempenho, pelos respondentes, foram os seguintes: **[0]** Não existe ou não conhece; **[1]** Não tem relevância; **[2]** É pouco relevante; **[3]** É relevante; e **[4]** É muito relevante. A aplicação ocorreu no período de novembro e dezembro de 2015. As análises das respostas são apresentadas, por dimensão (PDI, PGA e GI), conforme demonstrado a seguir.

#### **A) Eixo: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)**

Este eixo foi composto de 10 (dez) indicadores. Os resultados estão apresentados, por grau de relevância. Para tanto, elaborou-se a Tabela 11 contendo os indicadores deste eixo e os resultados obtidos, em percentuais. Também, foi calculada a média e o desvio padrão, com a finalidade de identificar as respostas consideradas “**muito relevantes – C4**”.

Na tabela 11, abaixo, são apresentadas todas as respostas obtidas, em percentuais, sobre os indicadores de desempenho no Eixo – Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).



Tabela 11 - Indicadores de desempenho (Eixo PDI) objeto da pesquisa.

Indicadores de Desempenho (Eixo PDI)	Resultados obtidos por Critério (C)				
	C-0	C-1	C-2	C-3	C-4
- Coerência entre a missão e visão da IES com os objetivos, metas e ações das pró-reitorias.	0,0	0,0	9,1	22,7	68,2
- Coerência entre o previsto no PDI e as práticas desenvolvidas pela IES em cada área.	0,0	0,0	13,6	22,7	63,6
- Interação entre as políticas de ensino e as ações acadêmico-administrativas nos vários níveis de ensino.	0,0	0,0	18,2	31,8	50,0
- Coerência entre as políticas e diretrizes definidas no PPI e o planejamento e práticas das atividades de pesquisa, extensão e ensino.	0,0	0,0	18,2	31,8	50,0
- Coerência entre o PDI e as ações institucionais no que se refere à diversidade, ao meio ambiente, à memória cultural, à produção artística e ao patrimônio.	4,5	9,1	4,5	27,3	54,5
- Coerência entre o PDI e as ações institucionais voltadas para o desenvolvimento econômico e social.	9,1	0,0	9,1	31,8	50,0
- Coerência entre o PDI e ações de responsabilidade social e ambiental.	4,5	9,1	4,5	31,8	50,0
- Coerência entre o PDI e ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e igualdade étnico-racial.	0,0	4,5	9,1	31,8	54,5
- Políticas de Internacionalização: coerência entre o PDI e as ações institucionais em relação à capacidade da IES de atrair estudantes e professores de outras nações.	0,0	0,0	9,1	31,8	59,1
- Políticas de inovação tecnológica e propriedade intelectual: coerência entre o previsto no PDI e as ações institucionais.	0,0	0,0	22,7	13,6	63,6
<b>Média</b>	<b>1,70</b>	<b>2,27</b>	<b>11,81</b>	<b>27,71</b>	<b>56,35</b>
<b>Desvio padrão</b>	<b>2,55</b>	<b>3,18</b>	<b>5,09</b>	<b>4,91</b>	<b>5,82</b>

Fonte: Dados primários (2016).

Na análise da Tabela 11 acima se percebe que a maior média, bem como o desvio padrão ficou com o critério **C-4**, demonstrando que estes indicadores já fazem parte do cotidiano dos gestores universitários. Com exceção do critério **C-3**, o qual obteve uma resposta significativa, os demais critérios não apresentam resultados representativos.

A seleção dos indicadores no **Eixo PDI**, dentre os votados pelos respondentes como (**C-4**), foi efetuada a partir do cálculo da média e do desvio padrão. Considerou-se àquelas que obtiveram um percentual acima da média e dentro do desvio padrão para mais, conforme já justificado acima.

A escolha está demonstrada na Tabela 12, a seguir.

Tabela 12 - Indicadores de desempenho selecionados no Eixo PDI.

Indicadores de Desempenho selecionados (Eixo: PDI)	Percentual dos resultados obtidos por Critério (C)				
	C-0	C-1	C-2	C-3	C-4
<b>ID-1)</b> Coerência entre a missão e visão da IES com os objetivos, metas e ações das pró-reitorias.	0,0	0,0	9,1	22,7	68,2
<b>ID-2)</b> Coerência entre o previsto no PDI e as práticas desenvolvidas pela IES em cada área.	0,0	0,0	13,6	22,7	63,6
<b>ID-3)</b> Políticas de Internacionalização: coerência entre o PDI e as ações institucionais em relação à capacidade da IES de atrair estudantes e professores de outras nações.	0,0	0,0	9,1	31,8	59,1
<b>ID-4)</b> Políticas de inovação tecnológica e propriedade intelectual: coerência entre o previsto no PDI e as ações institucionais.	0,0	0,0	22,7	13,6	63,6

Fonte: Dados primários (2016).

Verifica-se que foram escolhidos 04 (quatro), como os de "**C-4**", dentre os 10 (dez) apresentados no questionário para o Eixo PDI, alcançando 40,0%. O Gráfico 9, a seguir, demonstra o percentual obtido por cada indicador selecionado.

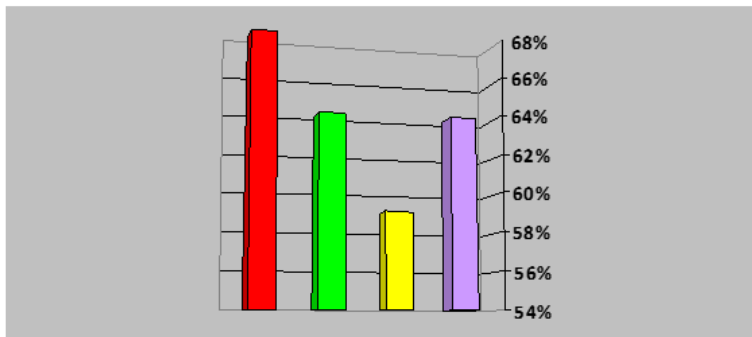


Gráfico 9 - Indicadores de desempenho selecionados no Eixo PDI como de “maior relevância”.

Fonte: Dados primários (2016).

Pela análise dos resultados deste Eixo (PDI), bem como na literatura pesquisada, é possível apresentar algumas considerações, como:

- a) o planejamento na universidade está deixando de ser uma exigência da legislação pertinente, tornando-se um importante instrumento de mudança na gestão, tanto na área acadêmica (ensino, pesquisa e extensão), quanto na área administrativa. No entanto, verifica-se que ele, ainda, não está solidificado;
- b) o PDI para as instituições brasileiras tornou-se obrigatório com a Lei nº. 10.861/2004, que estabelece o SINAES. Pelos indicadores escolhidos nesta pesquisa, observa-se que **ID-1** (68%) e **ID-2** (64%) foram considerados como muito relevantes para a gestão universitária, mostrando que os itens contemplados no PDI devem ser coerentes com as áreas acadêmicas da instituição;
- c) para que haja essa coerência no planejamento torna-se necessário a definição de uma metodologia de diagnóstico e de implementação das políticas, diretrizes, objetivos, metas e ações, pois o PDI deve contemplar àquilo que representa as expectativas e necessidades das áreas em termos de inovação e desenvolvimento, com coerência, articulação e manutenção de padrões de qualidade institucional;

d) o indicador **ID-3**, avaliado com 59,1%, trata das “Políticas de Internacionalização”. Neste indicador há que se considerar, além do que está previsto nas normativas do MEC, as políticas de intercâmbio e de capacitação de pessoal (docente, discente e técnico-administrativo). Também, estão incluídas as políticas relacionadas às redes de pesquisa e de pós-graduação. Este é um dos indicadores utilizados pela *QS World University Rankings® 2015/16*;

Morosini (2014, p. 173), entende de que para que haja internacionalização, “eu preciso de critérios de qualidade; para ter critérios de qualidade e para poder aferir esses critérios eu preciso da avaliação. Então essas três colocações caminham juntas”. Afirma, ainda, Morosini, de que,

A sociedade do conhecimento precisa da transnacionalização, o bem maior é o conhecimento, este conhecimento é adquirido em universidades, e tenho que fazer circular este conhecimento. Então, aqui é que se desenvolvem os contextos emergentes e um modelo universitário do século XXI (neoliberal), e a não existência de um tipo único e de uma concepção única, mas a forte presença do isomorfismo pelo processo de transnacionalização. (MOROSINI, 2014, p. 176).

No entendimento de Morosini (2014, p. 176-177), o Brasil tem, hoje, uma nova internacionalização, focada não só na Pós-graduação, já bastante difundida, mas também na graduação. Na questão da pós-graduação o foco está nos (*pós-doc*), “porque a era da ciência, como se costuma trabalhar, é a era das redes, a produção da ciência em redes. Para se construir redes, a forma que se inicia muitas vezes é um professor ir fazer pós-doutorado no exterior”.

Na graduação a internacionalização vem sendo fomentado especialmente por intermédio do programa Ciências sem Fronteiras, mas que enfrenta muitas dificuldades, principalmente porque o aluno brasileiro não fala inglês. Afirma, também, que é preciso “manter a internacionalização norte-sul, sul-norte” (MOROSINI, 2014, p.177).

O **ID-4**, com uma relevância de 63,6%, trata das “Políticas de inovação tecnológica e propriedade intelectual”, requerendo uma coerência entre o previsto no PDI e as ações institucionais. Este, também, é um dos indicadores utilizados pela *QS World University Rankings® 2015/16*, medindo a empregabilidade dos formados nas universidades.

Sobre a importância deste indicador, a Constituição de 1988, em seu Capítulo IV, Art. 218, contempla a promoção do desenvolvimento científico, pesquisa e capacitação tecnológica, determinando:

§ 1º - A pesquisa científica básica receberá tratamento prioritário do Estado, tendo em vista o bem público e o progresso das ciências.

§ 2º - A pesquisa tecnológica voltar-se-á preponderantemente para a solução dos problemas brasileiros e para o desenvolvimento do sistema produtivo nacional e regional.

§ 3º - O Estado apoiará a formação de recursos humanos nas áreas de ciência, pesquisa e tecnologia, e concederá aos que delas se ocupem meios e condições especiais de trabalho.

O marco legal definido pela Constituição Federal de 1988 vem sendo aprimorado e atualmente representado por um conjunto de leis, decretos e normas editadas em diferentes épocas e com diferentes alcances, mas todos destinados ao fortalecimento das políticas de inovação tecnológica e propriedade intelectual (TOSTA, 2012).

As empresas brasileiras, ainda, investem pouco em inovação<sup>10</sup>, principalmente, por falta de profissionais especializados.

---

<sup>10</sup> No Brasil, a maior parte dos pesquisadores está nas instituições de ensino superior — 67,5% do total em 2010 — enquanto nas empresas essa proporção é de apenas 26,2%, bastante abaixo dos índices correspondentes aos Estados Unidos, Coreia, Japão, China, Alemanha, França e Rússia (MCTI, 2012, p. 42).

[...] na América Latina, de modo geral, a estimativa é de que mais de 80% das atividades de pesquisa e desenvolvimento são feitas pelas universidades, especialmente as públicas. Isso torna os sistemas de educação superior e as suas condições, elementos essenciais na promoção da inovação por meio da pesquisa científica e a apropriação do conhecimento (TOSTA, 2012, p. 153).

Essa situação justifica a inclusão deste indicador no PDI das Instituições de Educação Superior, desde que haja coerência com as ações institucionais, principalmente, as que estejam voltadas para a formação de profissionais com competência para o desenvolvimento de inovações tecnológicas.

## **B) Eixo: Políticas e Gestão Acadêmicas (PGA)**

Este eixo foi composto de 10 (dez) indicadores. Os resultados obtidos estão apresentados por grau de relevância. Para tanto, elaborou-se uma tabela com os indicadores deste eixo, apresentando os resultados em percentuais. Também, foram calculados a média e o desvio padrão, conforme já descrito neste trabalho.

Na Tabela 13, abaixo, estão apresentadas todas as respostas obtidas, em percentuais, referentes ao Eixo PGA.

Tabela 13 - Indicadores de desempenho (Eixo PGA) objeto da pesquisa.

Indicadores de Desempenho (Eixo PGA)	Resultados obtidos por Critério (C)				
	C-0	C-1	C-2	C-3	C-4
Relação entre as políticas de ensino e as ações acadêmico-administrativas para os cursos de graduação e pós-graduação	4,5	0,0	0,0	45,5	50,0
Relação entre as políticas institucionais e as ações acadêmico-administrativas para a pesquisa científica, tecnológica, artística e cultural, e para a extensão.	4,5	0,0	4,5	40,9	50,0
Existência de políticas institucionais e ações de estímulo à difusão das produções acadêmicas: científica, didático-pedagógica, tecnológica, artística e cultural.	0,0	0,0	13,6	40,9	45,5
Incentivo e monitoramento de citações de pesquisa dos docentes da IES, junto a banco de dados e periódicos internacionais	13,6	9,1	13,6	18,2	45,5
Políticas e ações de comunicação da IES com a comunidade interna e externa	4,5	4,5	9,1	13,6	68,2
Programas de apoio aos estudantes, inclusive aos estrangeiros	0,0	0,0	9,1	18,2	72,7
Políticas de inserção do egresso no mercado de trabalho	18,2	13,6	9,1	36,4	22,7
Políticas e ações de modernização da metodologia e das práticas pedagógicas no ensino	0,0	9,1	27,3	18,2	45,5
Modelos inovadores de currículos: inclusão da interdisciplinaridade	0,0	9,1	27,3	18,2	45,5
Grupos de pesquisa com registro no CNPQ (com a participação de alunos).	0,0	0,0	4,5	22,7	72,7
<b>Média</b>	<b>4,53</b>	<b>4,54</b>	<b>11,81</b>	<b>27,28</b>	<b>51,83</b>
<b>Desvio padrão</b>	<b>4,55</b>	<b>4,55</b>	<b>6,91</b>	<b>10,92</b>	<b>11,62</b>

Fonte: Dados primários (2016).

Na análise da Tabela 13, acima, a exemplo do indicador relativo ao Eixo PDI, a maior média, bem como o desvio padrão

ficou com o critério **C-4**, demonstrando a prática já vivenciada pelos pró-reitores em seu cotidiano. A exceção é o critério **C-3**, que obteve respostas significativas. Os demais critérios não apresentam resultados significativos.

Efetuiu-se a seleção dos indicadores deste eixo (PGA), a partir do cálculo da média e do desvio padrão. Considerou-se àquelas que obtiveram um percentual acima da média e dentro do desvio padrão para mais, conforme já justificado acima. A escolha está demonstrada na Tabela 14, a seguir.

Tabela 14 - Indicadores de desempenho selecionados no Eixo PGA

Indicadores de Desempenho (Eixo: PGA)	Resultados obtidos por Critério (C)				
	C-0	C-1	C-2	C-3	C-4
<b>ID-5)</b> Políticas e ações de comunicação da IES com a comunidade interna e externa.	4,5	4,5	9,1	13,6	68,2
<b>ID-6)</b> Programas de apoio aos estudantes, inclusive aos estrangeiros.	0,0	0,0	9,1	18,2	72,7
<b>ID-7)</b> Grupos de pesquisa com registro no CNPQ (com a participação de alunos).	0,0	0,0	4,5	22,7	72,7

Fonte: Dados primários (2016).

Analisando os indicadores selecionados neste eixo, verifica-se que foram escolhidas, somente, 03 (três), como de “**C-4**”, dentre os 10 (dez) apresentados no questionário, alcançando 30,0%. O Gráfico 10, a seguir, demonstra o percentual obtido por cada indicador.



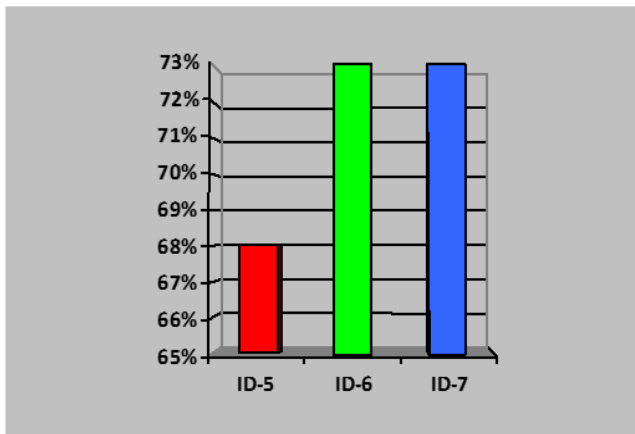


Gráfico 10 - Indicadores de desempenho selecionados no Eixo PGA como de “maior relevância”.

Fonte: Dados primários (2016).

Os resultados da tabela e gráfico acima chamou a atenção desta pesquisadora, em função da não escolha de indicadores que representam uma maior inovação na área acadêmica, que no seu entendimento se constitui na finalidade básica da universidade, representando a trilogia ensino, pesquisa e extensão.

Os três indicadores escolhidos, embora importantes, já fazem parte da prática acadêmica institucional, principalmente, em se tratando de universidades.

O indicador **ID-5** - Políticas e ações de comunicação da IES com a comunidade interna e externa, com **68,2%**, integra as dimensões do SINAES, sendo obrigatório nas avaliações de regulação e no relatório de gestão exigido pelo TCU.

O **ID-6** - Programa de apoio aos estudantes, inclusive aos estrangeiros, com **72,7%** das escolhas é um indicador que, também, faz parte do SINAES, o qual trata da disponibilização do Serviço de Apoio Psicopedagógico ao Discente, em qualquer IES, independente de sua categoria acadêmica. Este indicador, também, passou a ser uma exigência para atendimento aos princípios da internacionalização, com relação aos estudantes estrangeiros.

E, o terceiro indicador mais votado, com **72,7%** é o que trata do **ID-7** - Grupos de pesquisa com registro no CNPQ (com a

participação de alunos), trata-se de uma prática acadêmica já implantada nas universidades. O cadastro de grupos de pesquisa no CNPQ requer, na sua grande maioria, a inclusão de alunos, especialmente, de cursos ou programas de pós-graduação. Assim, entende-se que os três indicadores escolhidos, mesmo relevantes, não são inovadores em termos de políticas e ações acadêmicas.

Mesmo não fazendo parte do critério adotado nesta pesquisa para a seleção de indicadores **C-3**, é importante traçar algumas considerações sobre os que obtiveram um percentual **abaixo** da média e dentro do desvio padrão para menos, dada a importância da área acadêmica. Tais indicadores são:

- a) Relação entre as políticas de ensino e as ações acadêmico-administrativas para os cursos de graduação e pós-graduação (**50,0%**);
- b) Relação entre as políticas institucionais e as ações acadêmico-administrativas para a pesquisa científica, tecnológica, artística e cultural, e para a extensão (**50,0%**);
- c) Existência de políticas institucionais e ações de estímulo à difusão das produções acadêmicas: científica, didático-pedagógica, tecnológica, artística e cultural (**45,5%**);
- d) Incentivo e monitoramento de citações de pesquisa dos docentes da IES, junto a banco de dados e periódicos internacionais (**45,5%**);
- e) Políticas e ações de modernização da metodologia e das práticas pedagógicas no ensino (**45,5%**); e
- f) Modelos inovadores de currículos: inclusão da interdisciplinaridade (**45,5%**).

Efetuada uma análise dos indicadores **C-3**, acima listados, percebe-se que em relação ao indicador – *Relação entre as políticas de ensino e as ações acadêmico-administrativas para os cursos de graduação e pós-graduação*, não considerado muito relevante, talvez seja em decorrência de que já é um processo solidificado dentro da IES; ou ainda, seja porque os cursos de graduação e de pós-graduação funcionam, tal qual, a estrutura acadêmica existente (uma pró-reitoria para a graduação e outra para a pós-graduação), sem muita relação entre si, tanto nas políticas, quanto nas ações institucionais.

Em relação ao indicador - *Relação entre as políticas institucionais e as ações acadêmico-administrativas para a pesquisa científica, tecnológica, artística e cultural, e para a extensão*, no entendimento desta pesquisadora, tem a mesma interpretação da anterior. O que vem caracterizar o que já consta, extensivamente, na literatura de que a universidade tem uma estrutura compartimentada, onde cada uma das partes tem vida própria, deixando a gestão estratégica institucional desprovida de uma visão sistêmica.

No que se refere ao indicador - *Existência de políticas institucionais e ações de estímulo à difusão das produções acadêmicas: científica, didático-pedagógica, tecnológica, artística e cultural*, não ter sido considerado “muito relevante”, conduz a uma interpretação de que a publicação da produção acadêmica na universidade, ainda, está concentrada em alguns “nichos” de pesquisa e não se constitui em políticas institucionais.

Ainda, no tocante ao indicador - *Incentivo e monitoramento de citações de pesquisa dos docentes da IES, junto a banco de dados e periódicos internacionais*, o fato de não ser considerado muito relevante, talvez seja um dos fatores que justifica a pouca projeção das universidades brasileiras nos *rankings* internacionais. Embora, os órgãos de fomento têm divulgado de que as publicações de pesquisadores brasileiros têm aumentado nos últimos anos, certamente carece, ainda, de políticas e ações institucionais mais consistentes.

Por último, em relação aos indicadores: *Políticas e ações de modernização da metodologia e das práticas pedagógicas no ensino*; e *Modelos inovadores de currículos: inclusão da interdisciplinaridade*, em não sendo considerados “muito relevantes”, vem confirmar o que é voz corrente entre os estudiosos de currículo e prática pedagógica, de que o ensino brasileiro é bastante tradicional e que pouco evoluiu ao longo das últimas décadas.

Em relação aos dois últimos indicadores acima referidos, traz-se o posicionamento de Flach e Benhrais (2009), os quais abordam de que na abordagem tradicional o aluno é caracterizado como ouvinte, receptivo e passivo, deve aprender sem questionar enquanto que o professor é o detentor do conhecimento e da verdade; a metodologia focaliza-se na aula expositiva e em algumas poucas atividades em sala de aula. “A visão fragmentada ocasionada pelo paradigma cartesiano levou

a reprodução do conhecimento, e quanto mais o aluno chega ao nível superior de ensino mais ocorre esta fragmentação” (FLACH; BEHRENS, 2009, p. 101-121).

Neste novo paradigma de educação, a complexidade tem uma abordagem transdisciplinar e requer,

[...] uma atitude no grau máximo de relações na integração das disciplinas que permite a interconexão dos conteúdos, no sentido de auxiliar na unificação dos conhecimentos e na compreensão da realidade e dos fenômenos e a mudança de paradigma, abandonando o reducionismo que tem pautado a investigação científica em todos os campos e dando lugar à criatividade e ao caos. [...] A visão sistêmica ou holística visa o resgate do ser humano em sua totalidade, considerando o indivíduo em suas inteligências múltiplas. O aluno desta escola apresenta-se como um ser complexo, único e competente, que possui um professor que instiga, repensa por que esta formando e trabalha numa metodologia em parceria, buscando uma prática pedagógica crítica, reflexiva. A avaliação visa o processo e o crescimento gradativo (FLACH; BEHRENS, 2009, p. 10124-10125).

Entende-se que o paradigma da complexidade deverá nortear a abordagem curricular e didático-metodológica e embasar as políticas e ações acadêmicas de uma universidade inovadora e inserida na sociedade do século XXI – a do conhecimento.

### **C) Eixo: Gestão Institucional (GI)**

Este eixo foi estruturado com 25 (vinte e cinco) indicadores. Tais quais os outros eixos, neste os resultados obtidos estão apresentados por grau de relevância, em percentuais e estruturados em tabela.

Também, foram calculados a média e o desvio padrão, com a finalidade de identificar as respostas consideradas **muito**

**relevantes – C-4.** Apresenta-se na Tabela 15, abaixo, todas as respostas obtidas, referentes ao **Eixo GI – Gestão Institucional.**

Tabela 15 - Indicadores de desempenho no Eixo GI objeto da pesquisa.

Indicadores de Desempenho (Eixo: GI)	Resultados obtidos por Critério (C)				
	C-0	C-1	C-2	C-3	C-4
- Utilização do Planejamento Estratégico	4,5	0,0	9,1	27,3	59,1
- Políticas de formação e capacitação contínua do docente.	4,5	0,0	18,2	27,3	50,0
- Política de formação e capacitação contínua do corpo técnico-administrativo.	0,0	0,0	18,2	27,3	54,5
- Política de formação e capacitação contínua do corpo de dirigentes.	13,6	0,0	31,8	22,7	31,8
- Modelo de gestão de pessoas por competências.	13,6	9,1	9,1	45,5	22,7
- Utilização de Gerenciamento de/por processos.	0,0	0,0	13,6	50	36,4
- Programa de gestão do conhecimento.	13,6	13,6	9,1	31,8	31,8
- Relação entre o planejamento financeiro (orçamento) e a gestão institucional.	4,5	0,0	4,5	31,8	59,1
- Coerência entre plano de carreira e a gestão do corpo docente e do pessoal técnico-administrativo.	4,5	4,5	13,6	40,9	36,4
- Relação entre a gestão de pessoas por competências e a avaliação do desempenho.	4,5	9,1	22,7	22,7	40,9
- Relação entre o planejamento e as ações de sustentabilidade econômica e financeira da IES.	9,1	4,5	4,5	31,8	50,0
- Coerência entre o PDI e os resultados da auto avaliação institucional.	4,5	9,1	4,5	27,3	54,5
- Gestão Participativa (com liderança encorajadora)	4,5	0,0	13,6	54,5	27,3
- Registro da memória organizacional (registro do conhecimento desenvolvido e de boas e más práticas, utilizando-as para aprendizado com os erros e acertos).	18,2	4,5	27,3	9,1	40,9
- Gestão do aprendizado do capital intelectual interno e externo (consulta acerca de suas necessidades e aspirações e a divulgação dos resultados são levados em conta no planejamento estratégico da instituição).	22,7	13,6	18,2	18,2	27,3

Indicadores de Desempenho (Eixo: GI)	Resultados obtidos por Critério (C)				
	C-0	C-1	C-2	C-3	C-4
- Prática regular de parcerias com empresas, órgãos de pesquisa e outras IESs para a produção técnico-científica, inovação e produção de patentes.	0,0	0,0	9,1	31,8	59,1
- Uso de instalações físicas ( <i>lay-out</i> ) das áreas acadêmicas e administrativas que facilitem a comunicação e/ou permitam uma maior interação entre os setores e pessoas.	9,1	13,6	13,6	36,4	27,3
- Centro de Transferência de Tecnologia (Parceria (s) entre Instituições e Organizações - Públicas e Privadas - que promovam a geração, difusão e aplicação de conhecimentos).	9,1	0,0	18,2	22,7	50,0
- Incubadora(s) de empresas e de tecnologia e Empresa(s) Junior(es).	4,5	0,0	9,1	27,3	59,1
- Estímulo aos professores e pessoal técnico-administrativo experientes para transferirem seus conhecimentos individuais aos menos experientes.	13,6	0,0	13,6	40,9	31,8
- Mecanismos de proteção do conhecimento organizacional, em virtude da saída/aposentadoria de servidores e professores da IES.	13,6	9,1	27,3	13,6	36,4
- Políticas de premiação e reconhecimento por resultados e contribuições extraordinárias do pessoal.	18,2	13,6	13,6	22,7	31,8
- Informações estratégicas compartilhadas (decisões tomadas no nível estratégico são disseminadas e abertas a críticas e sugestões da comunidade acadêmica).	9,1	0,0	9,1	50,0	31,8
- Políticas de ampliação e solidificação da reputação da IES no contexto acadêmico internacional.	0,0	4,5	4,5	27,3	63,6
- Monitoramento de como a IES é vista pelo mercado de trabalho, nacional e internacional, em relação a aceitação e reconhecimento de egressos de pós-graduação.	9,1	4,5	9,1	31,8	45,5
<b>Média</b>	<b>8,02</b>	<b>4,36</b>	<b>13,63</b>	<b>31,12</b>	<b>42,83</b>
<b>Desvio padrão</b>	<b>5,25</b>	<b>4,36</b>	<b>5,61</b>	<b>8,39</b>	<b>11,16</b>

Fonte: Dados primários (2016).

Pela análise da Tabela 15 se percebe que a média percentual dos indicadores escolhidos está concentrada dentro dos critérios **C-4** e **C-3**, bem como o desvio padrão. Os demais critérios não apresentam resultados significativos.

A seleção dos indicadores no Eixo GI, conforme já definido na metodologia da pesquisa, recaiu sobre os selecionados no critério **C-4**. Considerou-se na seleção àqueles que obtiveram um percentual acima da média e dentro do desvio padrão para mais. A escolha está demonstrada na Tabela 16, a seguir.

Tabela 16 - Indicadores de desempenho selecionados no Eixo GI.

Indicadores de Desempenho (Eixo GI)	Resultados obtidos por Critério (C)				
	C-0	C-1	C-2	C-3	C-4
<b>ID-8)</b> Utilização do Planejamento Estratégico.	4,5	0,0	9,1	27,3	59,1
<b>ID-9)</b> Políticas de formação e capacitação contínua do docente.	4,5	0,0	18,2	27,3	50,0
<b>ID-10)</b> Política de formação e capacitação contínua do corpo técnico-administrativo.	0,0	0,0	18,2	27,3	54,5
<b>ID-11)</b> Relação entre o planejamento financeiro (orçamento) e a gestão institucional.	4,5	0,0	4,5	31,8	59,1
<b>ID-12)</b> Relação entre o planejamento e as ações de sustentabilidade econômica e financeira da IES.	9,1	4,5	4,5	31,8	50,0
<b>ID-13)</b> Coerência entre o PDI e os resultados da auto avaliação institucional.	4,5	9,1	4,5	27,3	54,5
<b>ID-14)</b> Prática regular de parcerias com empresas, órgãos de pesquisa e outras IESs para a produção técnico-científica, inovação e produção de patentes.	0,0	0,0	9,1	31,8	59,1
<b>ID-15)</b> Centro de Transferência de Tecnologia (Parceria (s) entre Instituições e Organizações - Públicas e Privadas)	9,1	0,0	18,2	22,7	50,0
<b>ID-16)</b> Incubadora(s) de empresas e de tecnologia e Empresa(s) Junior(es).	4,5	0,0	9,1	27,3	59,1
<b>ID-17)</b> Políticas de ampliação e solidificação da reputação da IES no contexto acadêmico internacional.	0,0	4,5	4,5	27,3	63,6
<b>ID-18)</b> Monitoramento de como a IES é vista pelo mercado de trabalho, nacional e internacional, em relação a aceitação de egressos de pós-graduação.	9,1	4,5	9,1	31,8	45,5

Fonte: Dados primários (2016).

Os indicadores selecionados neste eixo (GI) somam um total de 11 (onze), como os de “C-4”, dentre os 25 (vinte e cinco) apresentados no questionário, alcançando 44,0%. O Gráfico 11, a seguir, demonstra o percentual obtido por cada indicador selecionado.

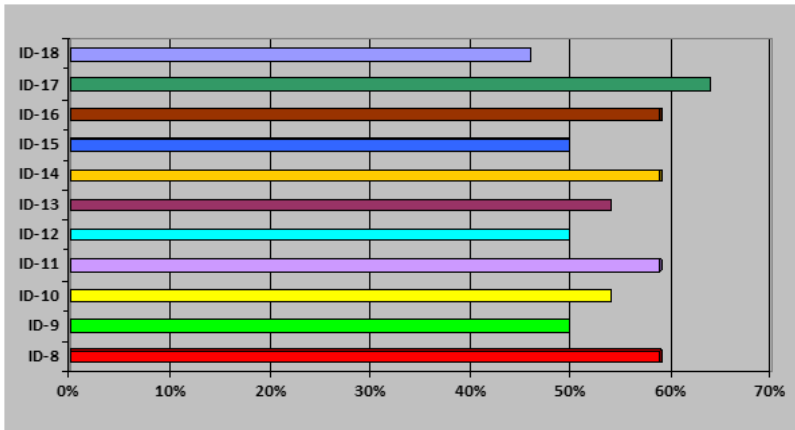


Gráfico 11 - Indicadores de desempenho selecionados no Eixo GI como de “maior relevância”.

Fonte: Dados primários (2016).

Conforme pode ser verificado na tabela e gráfico deste eixo, percebe-se que o indicador de maior relevância foi o **ID-17 - Políticas de ampliação e solidificação da reputação da IES no contexto acadêmico internacional**, com 63,6% das escolhas. Esta escolha representa, no entendimento desta pesquisadora, uma preocupação com a imagem da universidade brasileira no contexto internacional.

Certamente, esse fortalecimento da reputação traria o reconhecimento nas funções básicas da universidade – pesquisa e ensino, abrindo oportunidades de redes de pesquisa científica e tecnológica; reconhecimento da qualidade do profissional formado no Brasil junto ao mercado internacional; oportunidades de maior intercâmbio de estudantes junto às universidades estrangeiras de classe mundial; e, possivelmente, uma melhor classificação nos *rankings* internacionais.

Portanto, a escolha deste indicador como de maior relevância representa, por parte dos participantes da pesquisa



uma visão mais abrangente em relação ao papel da universidade brasileira no contexto da sociedade contemporânea.

Também, merece destaque os indicadores **ID-16** - Incubadora(s) de empresas e de tecnologia e Empresa(s) Junior(es); o **ID-14** - Prática regular de parcerias com empresas, órgãos de pesquisa e outras IESs para a produção técnico-científica, inovação e produção de patentes; o **ID-11** - Relação entre o planejamento financeiro (orçamento) e a gestão institucional; e o **ID-8** - Utilização do Planejamento Estratégico. Todos com **59,1%**, de percentual de escolha como os de maior relevância para a qualidade da gestão universitária.

No que se refere ao **ID-16** sabe-se que as incubadoras e as empresas juniores são espaços, no âmbito da universidade, que possibilitam o compartilhamento do conhecimento e permitem que o estudante faça a relação teoria-prática. Também, estimulam o desenvolvimento de ideias e projetos, transformando-os em futuros empreendimentos. Contribuem com o processo de ensino e de aprendizagem, por intermédio da descoberta de significados nas informações obtidas em aulas e a transformação em conhecimentos e competências.

Em se tratando do **ID-14**, sua escolha denota a compreensão dos participantes desta pesquisa, acerca da importância das parcerias da universidade com outros agentes de pesquisa e inovação. Também, questiona-se hoje a falta de visão sistêmica da universidade, em função de que ela se encontra enclausurada e dissociada do que ocorre no seu entorno e na sociedade. (DIAS SOBRINHO, 2010).

Ainda, é preciso que a universidade mantenha redes de relacionamento com todos os agentes da sociedade, para compartilhamento de conhecimentos e como forma de se abastecer de *feedback* sobre a qualidade de seus produtos e serviços.

Em se tratando dos **ID-11** e o **ID-8**, tem-se que o primeiro já faz parte do cotidiano das universidades, principalmente as públicas, em decorrência da obrigatoriedade estabelecida pelo TCU. Já, no que se refere ao planejamento estratégico, trata-se de um instrumento que já é utilizado por algumas universidades, por intermédio do PDI.

Finalizando a análise dos dados de todos os eixos (PDI, PGA e GI), apresenta-se a Tabela 17, com os resultados gerais da seleção dos indicadores de desempenho.

Tabela 17 - Indicadores de desempenho selecionados nos três eixos (PDI, PGA e GI) como de “maior relevância”

Indicadores de Desempenho (Eixos: PDI, PGA e GI)	Percentual obtido no (C-4)
<b>ID-1)</b> Coerência entre a missão e visão da IES com os objetivos, metas e ações das pró-reitorias.	68,2
<b>ID-2)</b> Coerência entre o previsto no PDI e as práticas desenvolvidas pela IES em cada área.	63,6
<b>ID-3)</b> Políticas de Internacionalização: coerência entre o PDI e as ações institucionais em relação à capacidade da IES de atrair estudantes e professores de outras nações.	59,1
<b>ID-4)</b> Políticas de inovação tecnológica e propriedade intelectual: coerência entre o previsto no PDI e as ações institucionais.	63,6
<b>ID-5)</b> Políticas e ações de comunicação da IES com a comunidade interna e externa	68,2
<b>ID-6)</b> Programas de apoio aos estudantes, inclusive aos estrangeiros	72,7
<b>ID-7)</b> Grupos de pesquisa com registro no CNPQ (com a participação de alunos).	72,7
<b>ID-8)</b> Utilização do Planejamento Estratégico	59,1
<b>ID-9)</b> Políticas de formação e capacitação contínua do docente.	50,0
<b>ID-10)</b> Política de formação e capacitação contínua do corpo técnico-administrativo.	54,5
<b>ID-11)</b> Relação entre o planejamento financeiro e a gestão institucional.	59,1
<b>ID-12)</b> Relação entre o planejamento e as ações de sustentabilidade econômica e financeira da IES.	50,0
<b>ID-13)</b> Coerência entre o PDI e os resultados da auto avaliação institucional.	54,5
<b>ID-14)</b> Prática regular de parcerias com empresas, órgãos de pesquisa e outras IESs para a produção técnico-científica, inovação e produção de patentes.	59,1
<b>ID-15)</b> Centro de Transferência de Tecnologia (Parceria (s) entre Instituições e Organizações - Públicas e Privadas - que promovam a geração, difusão e aplicação de conhecimentos).	50,0
<b>ID-16)</b> Incubadora(s) de empresas e de tecnologia e Empresa(s) Junior(es).	59,1
<b>ID-17)</b> Políticas de ampliação e solidificação da reputação da IES no contexto acadêmico internacional.	63,6
<b>ID-18)</b> Monitoramento de como a IES é vista pelo mercado de trabalho, nacional e internacional, em relação a aceitação e reconhecimento de egressos de pós-graduação.	45,5

Fonte: Dados primários (2016).

Do total de 45 indicadores que integraram o questionário referente aos três eixos (PDI, PGA e GI), foram selecionados 18 (dezoito), como os de maior relevância (**C-4**), representando um percentual de escolha de 40,0%. O Gráfico 12 demonstra o percentual obtido por cada indicador, deixando clara a relevância de cada um.

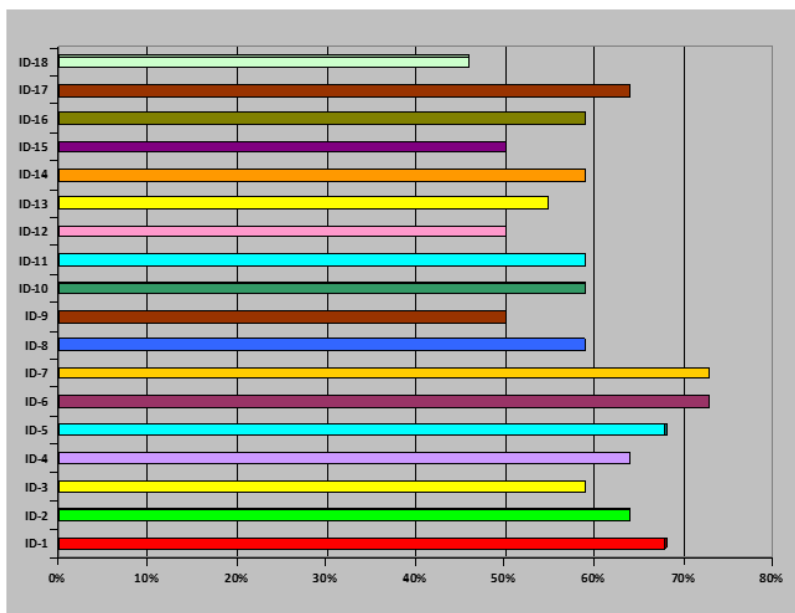


Gráfico 12 - Indicadores de desempenho selecionados nos três eixos (PDI, PGA e GI) como de “maior relevância”.

Fonte: Dados primários (2016).

Na análise final dos resultados (tabelas e gráficos) é possível perceber que os indicadores **ID-6** e **ID-7** são os que despontam com um maior percentual de escolha (acima de 70%). Já na faixa de 60 a 70% da preferência encontram-se os indicadores **ID-1**, **ID-2**, **ID-4**, **ID-5** e **ID-17**. Os demais indicadores selecionados estão na faixa de 50 e 59%.

A seguir, encontram-se dois diagramas, apresentando as práticas de gestão do conhecimento (Diagrama 10) e os indicadores de desempenho em gestão (Diagrama 11). Tais indicadores e práticas subsidiam a proposta desta tese.

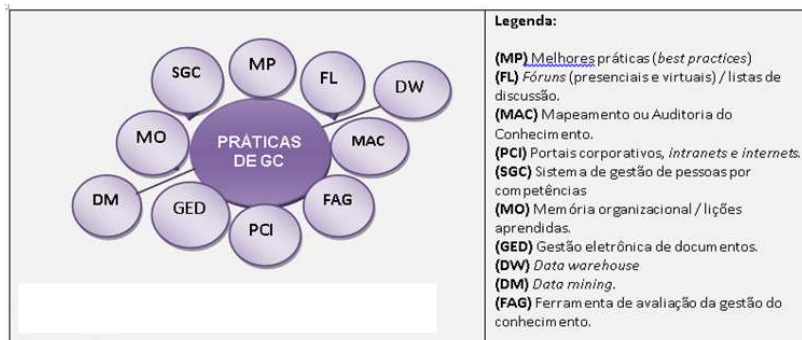


Diagrama 10 - Representação das práticas de GC selecionadas

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

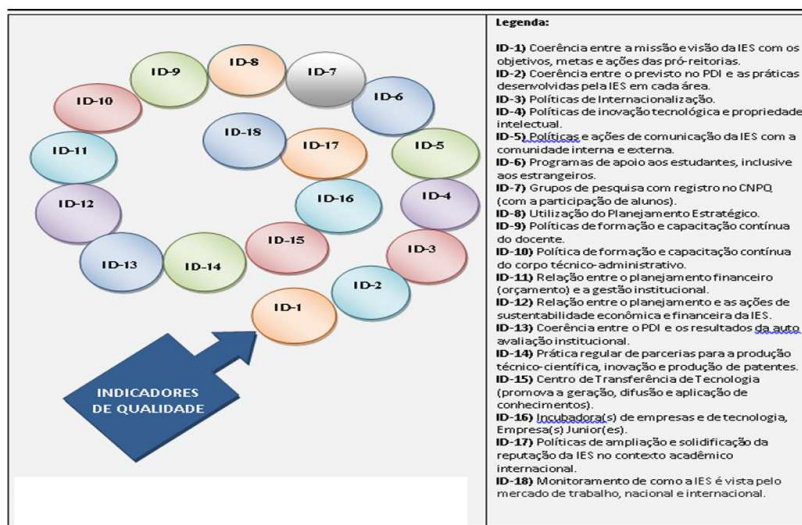


Diagrama 11 - Representação dos indicadores de desempenho, selecionados nas dimensões PDI, PGA e GI

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Com os diagramas acima, conclui-se o capítulo sobre apresentação e análise dos resultados da pesquisa.

## **CAPÍTULO 5: PROPOSTA DE REFERENCIAL PARA A GESTÃO UNIVERSITÁRIA**

**SINÓPSE:** Este capítulo consiste na essência deste trabalho, que é propor um referencial que subsidie o desempenho da gestão universitária. Ele está organizado em quatro blocos: Apresentação; Concepção teórica e contextual da proposta; Configuração da proposta; Diretrizes gerais para a implantação da proposta.

### **5.1 APRESENTAÇÃO**

O termo referencial deriva da física e consiste de um sistema que tem por objetivo medir algumas grandezas como: posição, aceleração, velocidades e campos gravitacionais.

Na metodologia científica os referenciais teórico-metodológicos são meios utilizados para fundamentar e conduzir um trabalho de investigação científica. Segundo Severino (2007), os referenciais teóricos tratam de esclarecer as várias categorias que serão utilizadas para dar conta dos fenômenos a serem abordados e explicados. Muitas vezes essas categorias integram algum paradigma teórico específico, de modo explícito. Outras vezes, trata-se de definir bem as categorias explicativas de que se precisa para analisar os fenômenos que são objetos de pesquisa (SEVERINO, 2007).

Um referencial, segundo o MP/SEGES (2009) deve ser um guia para orientar a execução de diretrizes e ações; um caminho a ser seguido.

Trata-se da proposição de uma metodologia conceitualmente embasada, que para render os melhores resultados possíveis, requer apropriação: deve fazer sentido para quem a aplica e, não obstante basear-se em princípios firmes, ser flexível o bastante para ser aplicada em vasta variedade de casos. [...] O propósito de um guia é orientar a realização ou alcance de algo. Não se trata de um manual cuja estrita e acrítica obediência levará ao melhor resultado possível (MP/SEGES, 2009, p.3).

O Ministério da Educação considera referenciais de qualidade o guia que define “princípios, diretrizes e critérios”. Tal entendimento encontra-se definido no documento denominado Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, o qual afirma que “devido à complexidade e à necessidade de uma abordagem sistêmica, referenciais de qualidade para projetos de cursos na modalidade a distância devem compreender categorias que envolvem, fundamentalmente, aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura” (MEC/SEaD, 2007, p. 2 e 7).

Neste trabalho utiliza-se o termo **referencial** como um guia para orientar o desempenho organizacional de instituições de educação superior, com a utilização de indicadores e práticas de GC e outras ferramentas de gestão.

Segundo Carneiro (2005, p. 146):

Desempenho organizacional é um fenômeno complexo e multifacetado, que escapa de uma concepção simplista. Se constitui de um considerável desafio organizar as diferentes perspectivas do desempenho em um todo organizado, integrado e complexo, que se torna ainda maior, quando a busca por parcimônia também deve ser respeitada.

Em se tratando de universidade, essa complexidade é, ainda, mais latente, pois por suas características, sua cultura organizacional e social e sua estrutura organizacional, qualquer processo de avaliação de desempenho esbarra em conceitos e concepções de mundo, bastante difíceis de ultrapassar.

Por isso, acredita-se que a definição de um guia fundamentado em uma concepção e ferramentas de gestão inovadoras, integrado às diretrizes legais, como é o caso do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, pode facilitar a modernização da gestão universitária.

A iniciativa de apresentar uma proposta de referencial para o desempenho em gestão universitária, constitui um caminho eirado de muitas limitações, mas que pode subsidiar a definição de um “futuro” modelo para a avaliação da gestão institucional, para além do enfoque regulador, já solidificado pelo SINAES e

caminhar na direção de uma avaliação institucional formativa e transformadora.

Tal entendimento é corroborado por Morosini *et al.* (2016, p. 15), que afirma:

Não há dúvida de que o conceito de qualidade sofre o impacto da regulação decorrente das políticas educacionais e da representação da sociedade, com especial destaque ao que se manifesta nos meios de comunicação social. Entretanto, é preciso destacar que a cultura acadêmica é também um importante fator a determinar compreensões da qualidade da educação superior.

Assim, se o conceito de qualidade em educação traz em si múltiplas dimensões ou entendimentos, a elaboração de um referencial em gestão, certamente, é uma pretensão inovadora, por tratar-se de um guia a ser seguido para a construção da excelência na gestão universitária.

No entanto, entende-se que essa proposta possa ser analisada e aprimorada por pesquisadores mais experientes; e, que a socialização do conhecimento permita a circulação de saberes e seu aprimoramento.

Assim entendido, tem-se a convicção de que, como qualquer proposta, esta necessita de aprimoramentos e aplicações para confirmar sua viabilidade, mensuração de resultados e contínuo aperfeiçoamento. Assim, na condição de um trabalho acadêmico, o que se buscou foi a construção de um texto mais sucinto possível, que possa facilitar a compreensão de quem vier a utilizá-lo.

Esta proposta está dividida em 3 (três) partes:

A primeira parte é conceitual e contextual, isto é, contém a concepção teórica da proposta e uma sugestão de onde se encaixar no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, a fim de ter um amparo legal.

Na segunda parte são apresentados diagramas contemplando os três eixos: PDI, PGA e GI. Nelas se encontram a metodologia sugerida e incluídos os indicadores e as práticas de GC selecionadas no *survey*, acrescido de sugestões de outros indicadores e ferramentas de gestão.

Na terceira parte encontram-se algumas diretrizes gerais indicadas para a implantação da proposta.

## 5.2 CONCEPÇÃO TEÓRICA E CONTEXTUAL DA PROPOSTA

Esta parte trata da concepção teórica e contextual da proposta e como ampará-la, legalmente, dentro do SINAES.

Em relação à concepção teórica é importante entender a complexidade que é tratar de gestão universitária e mais, ainda, incluir nela os conceitos de qualidade e excelência.

Conforme já consta deste trabalho e apoiada na posição de Schlickmann (2015), se entende gestão universitária como um campo técnico-científico, cujo objeto de estudo são as organizações de educação superior, em todas as suas variações, dentre as quais: “a administração/gestão de IES; a gestão universitária; bem como a administração/gestão do ensino e da educação superior” (SCHLICKMANN, 2015, p. 54).

Também, há que se considerar que o objeto de estudo da administração universitária é a organização e, como tal, requer a utilização de fundamentos, conceitos e princípios teóricos que embasem as ações e decisões tomadas pelos dirigentes para obter os resultados desejados.

Assim, entende-se que a organização universitária em sua gestão e atividade operacional não difere de outros tipos de organizações. Suas diferenças estão no negócio, na finalidade e na sua missão – sua razão de ser – que, no caso da universidade, não pode prescindir da sua finalidade social. Também, é necessário distinguir entre a gestão universitária, em nível estratégico, onde é necessário se conceber a gestão institucional como um todo; e a gestão no nível intermediário e operacional, que é particularizada em níveis organizacionais e que possuem características diferentes.

Ainda, nesse contexto da gestão educacional existe outro tipo de administração universitária que consiste na definição e a gestão das políticas públicas.

Portanto, é preciso definir o escopo e as características de cada um dos tipos de gestão e poder situar o objeto deste estudo. Para tanto, apresentam-se três níveis e complexidades do que, comumente, se denomina gestão da educação:



**a) Gestão das políticas públicas da educação superior – desenvolvida pelo governo.**

Neste sentido encontra-se a contribuição de Morosini *et al.* (2016, p. 15), que ao pontuar “o desafio de propor indicadores de qualidade em um âmbito mais amplo do sistema educacional”, faz referência ao artigo 3º, parágrafo IX, da LDBEN, onde é preconizado de “que a educação deve garantir o padrão de *qualidade*”.

É visível, neste entendimento, de que se trata de gestão de um sistema em um nível macro, onde são definidas as políticas públicas de Estado, na área educacional e onde é efetuado um tipo de gestão que consiste na definição das concepções, valores e diretrizes, para todo o sistema de educação brasileira, no caso em estudo, da educação superior.

Nesse contexto, também, se define indicadores de desempenho e de avaliação a ser observado pelas instituições que executarão essas políticas, o que no entendimento desta pesquisadora, são as IES. Portanto, é aqui que se encontram definidos os indicadores de qualidade da educação superior, os quais são avaliados por intermédio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.

**b) Gestão/administração universitária ou de IES – desenvolvida pelos gestores das instituições que ministram educação superior, em nível estratégico, contemplando as áreas acadêmica e administrativa da instituição.**

Em se tratando do conceito de administração/gestão de IES ou gestão universitária, há uma convergência para os estudos da gestão do TODO organizacional, enfocando a estrutura, as políticas, diretrizes, objetivos, estratégias e processos institucionais, com visão estratégica.

Refletir sobre a gestão da educação superior implica confrontos que adentram formatos assumidos pelas instituições e que encontram respaldo nas políticas públicas, nos movimentos de internacionalização, nas demandas sociais e no avanço científico-tecnológico. A questão torna-se mais complexa devido aos valores e às lógicas que impregnam o trinômio gestão-educação superior-qualidade. É o que circunscrevem,

neste trabalho, os indicativos/indicadores e categorias de qualidade na gestão da educação superior (MOROSINI, *et al.*, 2016, p. 19).

Nesta linha encontram-se estudos em que a “perspectiva *managerial* é aquela que ambiciona construir uma nova disciplina [...] concebida como uma ciência do *management*, da organização racional dos meios materiais e humanos no intuito de atingir nas condições ótimas um dado objetivo” (CHEVALLIER; LOSCHARK, 1980, p. 31 *apud* SCHLICKMANN, 2015, p. 46); que abrange as funções de prever, organizar, comandar, coordenar e controlar todos os recursos materiais, humanos, tecnológicos e financeiros de uma organização para o atingimento dos seus objetivos (FAYOL, 1989); e que “busca, sobretudo analisar, refletir e melhor compreender o espaço onde o trabalho é realizado embora não inteiramente despojado de certo pragmatismo” (RUBEN; SERVA; CASTRO, 1995, p. 208 *apud* SCHLICKMANN, 2015, p. 46).

**c) Gestão acadêmica do processo de ensino, pesquisa e extensão** – as atividades fins de qualquer IES – desenvolvida pelos gestores acadêmicos, em nível intermediário e operacional.

Este conceito de administração/gestão se direciona para a gestão acadêmica, com visão tática e operacional, mas especificamente à administração do ensino, pesquisa e extensão, no âmbito dos processos didáticos e pedagógicos.

Morosini *et al.* (2016, p. 18), ao tratar de indicadores quantitativos, cita como funções da instituição de educação superior:

[...] **ensino** – que abarcaria alunos, professores, organização didática (currículo, em especial); **regulação** – tanto na graduação como na pós-graduação; **pesquisa** – que abarcaria redes, financiamento, integrantes, produção acadêmica; **extensão** – outras funções a serem especificadas de acordo com a missão da IES; e **gestão** – local, internacional, avaliação, financiamento.

Enquanto fins da IES essas funções são amplas e estratégicas, mas como prática de gestão/administração universitária são mais específica, pois trata de uma parte e não do todo institucional. Neste nível de gestão são operacionalizados as políticas, diretrizes, objetivos, estratégias e processos institucionais relativos as funções básicas da universidade/IES, definidos e aprovados pelos órgãos colegiados de cada instituição, em nível estratégico.

O conceito de gestão é expressivo de práticas que, com as políticas, o planejamento e a avaliação, compõem o espaço da gestão da educação superior. Esta diz respeito às modalidades relacionais assumidas pelas IES e pelo Sistema de Educação Superior no plano de concepções e/ou de práticas que expressam processos decisórios e de ações e suas lógicas. Abrange concepção e finalidades da IES, premissas sobre pesquisa/ensino/extensão e princípios organizativos. A ideia de indicativos suplanta o normativo ao disponibilizar um conjunto textual para que as instituições se revelem (MOROSINI, *et al.*, 2016, p. 20).

Assim, especificada a abrangência de cada estágio da gestão da educação superior, é importante deixar claro que esta proposta abrange a visão da gestão de instituições de educação superior como um TODO, contemplando as dimensões administrativa e acadêmica, sob as quais incide o processo de avaliação institucional administrado pelo governo, cujos resultados culminam com o ranqueamento das instituições em nível nacional.

Assim, com base nesta classificação escolheu-se trabalhar na elaboração de um guia de referência em gestão universitária, contemplando as funções administrativas e acadêmicas, em toda a sua abrangência (planejamento, gestão e avaliação), por intermédio do mapeamento dos indicadores já referidos neste trabalho.

A partir dos indicadores escolhidos e agrupados por eixo, fez-se a indicação de ferramentas inovadoras de gestão, especialmente práticas de gestão do conhecimento que, por suas características, podem contribuir na obtenção de uma melhor eficácia da gestão e da avaliação institucional, possibilitando uma melhor classificação e qualidade das instituições brasileiras, no cenário nacional e internacional.

As práticas de gestão do conhecimento foram escolhidas e agrupadas aos indicadores, conforme entimento da pesquisadora, a partir de seus conceitos e características, conforme consta da revisão da literatura e glossário (Apêndice 4).

Enfatiza Morosini *et al.* (2016, p. 21) de que “A qualidade exige um ‘exercício permanente de autorreflexão’ que atenda a referenciais teóricos, éticos e políticos orientados para um processo avaliativo no qual toda a instituição possa engajar-se”. Portanto, qualquer processo de gestão institucional precisa estar sustentado em políticas, diretrizes e valores educacionais estabelecidos em nível macro para toda a sociedade.

No que se refere a sustentação teórica deste trabalho no tocante à gestão do conhecimento, buscou-se o posicionamento de Takeuchi e Nonaka (2008, p. 57) que aborda duas dimensões sobre como o processo de criação do conhecimento organizacional é administrado, sendo: “a dimensão epistemológica e a dimensão antológica”.

A dimensão epistemológica trata do entendimento do conhecimento individual, classificando em tácito e explícito. Takeuchi e Nonaka (2008) recorrem, para explicar a diferença entre os dois tipos de conhecimento, a Michael Polanyi (1996), afirmando que “O conhecimento tácito é pessoal, específico ao contexto e, por isso, difícil de formalizar e comunicar. O conhecimento explícito ou ‘codificado’, por outro lado, refere-se ao conhecimento que é transmissível na linguagem formal, sistemática” (TAKEUCHI; NONAKA, 2008, p. 57).

Enfatizam os autores que, embora o conteúdo do conhecimento tácito tenha um viés filosófico, também é possível administrá-lo na prática, pois inclui elementos cognitivos e técnicos.

Os elementos cognitivos centralizam-se no que Johnson-Laird (1983) chama de 'modelos mentais', nos quais os seres humanos criam modelos de trabalho do mundo, ao fazerem e manipularem analogias em suas mentes. [...] por outro lado, o elemento técnico do conhecimento tácito inclui *know-how*, o artesanato e as habilidades concretas. [...] A articulação dos modelos mentais tácitos, em um tipo de processo de 'mobilização', é fator-chave na criação do novo conhecimento (TAKEUCHI; NONAKA, 2008, p. 58).

Assim, o conhecimento tácito considerado como elemento técnico, quando explicitado em forma de manuais, normas, diretrizes, sistemas e outras, permite ser administrado, socializado, compartilhado e incorporado à organização. No entanto, para efetuar a gestão desse conhecimento tácito é necessário que se utilize de métodos, técnicas e ferramentas de gestão do conhecimento, objeto de estudo desta tese, para que as pessoas trabalhem na direção dos objetivos organizacionais traçados e possam transformar seus conhecimentos em práticas organizacionais.

Na dimensão ontológica, o conhecimento é criado apenas pelos indivíduos. [...] a organização apoia os indivíduos criativos ou propicia contextos para que criem o conhecimento. [...] A criação do conhecimento organizacional deve ser compreendida como um processo que amplifica 'organizacionalmente' o conhecimento criado pelos indivíduos e o cristaliza como parte da rede de conhecimentos da organização (TAKEUCHI; NONAKA, 2008, p. 57).

Na interpretação desta dimensão e em considerando que a gestão organizacional não se faz sem o conhecimento das pessoas, entende-se que para melhorar a sua eficácia torna-se necessário que a instituição se utilize de ferramentas inovadoras que possibilitem o incentivo à criatividade dos indivíduos e

disponibilize recursos para que o conhecimento seja socializado e internalizado.

Para tanto, é preciso considerar que a gestão deva ser democrática e participativa; que as pessoas conheçam as políticas, diretrizes, estratégias, valores e processos da instituição; e tenham as ferramentas adequadas para buscar a inovação na gestão organizacional. Entende-se que essa dinâmica operacional da gestão do conhecimento é possível ser feita por intermédio de práticas (métodos, técnicas e ferramentas) de GC.

Também, entende-se que qualquer processo inovativo nas organizações não é mais possível fazer com modelos tradicionais de gestão. É preciso identificar e utilizar novos modelos, baseado na participação e interação das pessoas, embasado no princípio de que o ativo principal da organização, no século XXI, é o conhecimento.

Drucker (1998) diz que um dos desafios mais importantes das organizações da sociedade do conhecimento é desenvolver práticas inovadoras e sistemáticas para administrar a autotransformação. O caráter inovativo da gestão do conhecimento, para Davenport e Prusak (1998) não está em reconhecer o conhecimento como algo novo, mas em trata-lo como um ativo corporativo, o que requer o desenvolvimento de mecanismos de gestão e avaliação.

Ainda, segundo Lino (2013, p. 32), “é importante salientar que a organização deve garantir o aproveitamento das informações e ser capaz de gerar conhecimento a partir delas, seja ele implícito ou explícito e é justamente esta capacidade que se firma como fator decisivo para o seu sucesso”.

Takeuchi e Nonaka (2008) apresentam o Modelo SECI, que demonstra a dinâmica de criação do conhecimento organizacional, adequado para a inovação na gestão, conforme Figura 4, abaixo.

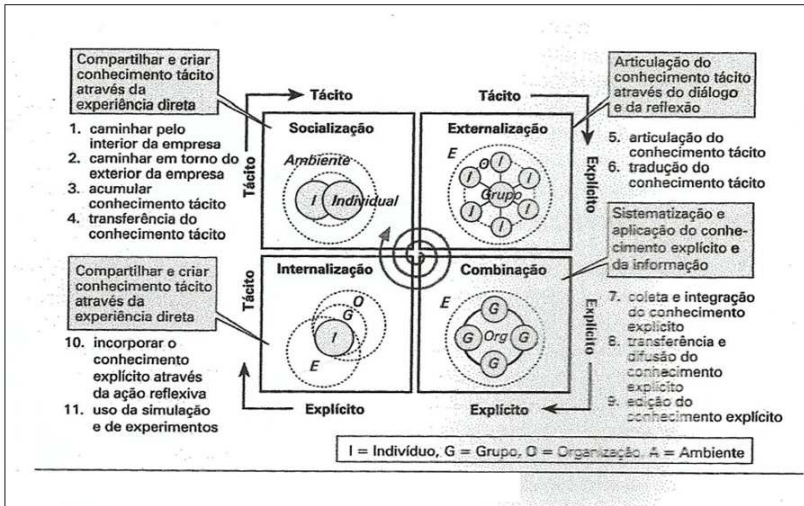


Figura 4 - Modelo SECI de criação do conhecimento.

Fonte: Takeuchi e Nonaka (2008, p. 96).

Conforme pode ser visto, o modelo SECI é trabalhado em quatro dimensões: socialização (individual), externalização (grupo), combinação (organização) e internalização (indivíduo, grupo e organização). Para desenvolver cada uma dessas dimensões são utilizadas práticas (métodos, técnicas e ferramentas) de gestão do conhecimento, que podem ser associadas a outras ferramentas de gestão, a fim de facilitar a implementação de metas e ações que possibilitem uma melhor gestão e avaliação dos indicadores.

Com esse entendimento, a proposta desta tese abrange a gestão universitária, contemplando o TODO da estrutura organizacional da instituição de educação superior; enfatiza a qualidade institucional, pelo gerenciamento (planejamento, gestão e avaliação) dos indicadores definidos pelo SINAES; e indica ferramentas de GC e outras utilizadas pela administração para inovar na condução dos processos organizacionais. Os fundamentos teóricos foram extraídos dos conceitos da administração, da educação e da gestão do conhecimento, campos de estudos desta tese.

No tocante ao contexto onde pode ser utilizada a proposta e seu embasamento legal, a proposta encontra fundamentação na concepção e fundamentos do SINAES e documentos

correlatos, que embasam o processo de avaliação institucional, extraindo deles os indicadores de qualidade em gestão que são utilizados pelo Ministério da Educação para medir a qualidade institucional e classificar as IES em um *ranking* nacional.

O Brasil nas últimas três décadas vem estruturando, sistematizando e consolidando a avaliação de cursos e instituições de educação superior, com a finalidade de, através da regulação, orientar a construção de IESs de qualidade. A partir da década de 90, o Ministério da Educação, para dar sustentação e regulamentar os instrumentos de avaliação, criou um amplo aparato normativo, culminando com a implantação de um sistema nacional de avaliação institucional.

Estas diversas iniciativas têm marcos e objetivos que expressam não somente o estado da arte da avaliação em cada momento, mas também concepções e perspectivas distintas do ensino superior e de seu papel na sociedade brasileira. Com ênfases e objetivos diferentes, cada uma delas recorre a instrumentos considerados adequados aos seus propósitos [...]. No entanto, cabe enfatizar as diferenças destas duas concepções e práticas de avaliação na Educação Superior: uma comprometida com a transformação acadêmica, em uma perspectiva formativa/emancipatória; a outra mais vinculada ao controle de resultados e do valor de mercado, com visão regulatória. Ambas as tendências [...] consideram a avaliação como uma atividade essencial para o aperfeiçoamento acadêmico, a melhoria da gestão universitária e a prestação de contas de seu desempenho para a sociedade (SINAES, 2009, p. 29-30).

Embora tenha havido em 1968 a regulamentação da educação superior no Brasil, por intermédio da Lei nº 5.540/1968, denominada de reforma universitária – essa não explícita, claramente, a importância da qualidade educacional e, somente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN nº 9.394/1996) trouxe em seu art. 3º, inciso IX, a preocupação com a garantia de padrão de qualidade. Há que se



ressaltar de que a referida LDBEN não é exclusiva da educação superior.

No Capítulo IV (Título V) que trata, especificamente da educação superior, não cita a questão da qualidade da educação ou da gestão institucional, citando, indiretamente, em seu art. 46, de que “a autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação”.

Portanto, a maior ênfase à qualidade da educação superior e, mais especificamente, a preocupação centrada no desempenho institucional, tanto dos cursos e programas, quanto da instituição, ocorre em 2004 com o SINAES. O referido sistema “busca assegurar a integração das dimensões internas e externas, particular e global, somativo e formativo, quantitativo e qualitativo e os diversos objetos e objetivos da avaliação” (SINAES, 2009, p. 92).

Ainda, o SINAES preconiza que a avaliação deve articular, de forma coerente, concepções, objetivos, metodologias, práticas, agentes da comunidade acadêmica e de instâncias do governo, devendo ser uma construção a ser assumida por todos os envolvidos, com a finalidade de buscar a melhoria institucional contínua. (SINAES, 2009).

O SINAES está fundamentado em duas dimensões importantes:

**a) avaliação educativa** propriamente dita, de natureza formativa, mais voltada à atribuição de juízos de valor e mérito em vista de aumentar a qualidade e as capacidades de emancipação; e **b) regulação**, em suas funções de supervisão, fiscalização, decisões concretas de autorização, credenciamento, recredenciamento, descredenciamento, transformação institucional, etc., funções próprias do Estado; [...] articulando a avaliação interna à avaliação externa, a comunidade acadêmica com membros da sociedade, as instâncias institucionais

com as nacionais e internacionais (SINAES, 2009, p. 93). **[grifo nosso]**

O fundamento desta proposta está na concepção apresentada pelo SINAES, pois o que se pretende é definir elementos que possam, a partir da concepção de uma avaliação educativa e emancipadora, subsidiar os gestores universitários no processo de planejamento, na condução da gestão e na avaliação institucional, e que tenham por finalidade a construção da qualidade e excelência institucional, sem que fique focado somente no processo regulatório.

Dias Sobrinho (2010) e Ristoff (2011), relatam que o SINAES trouxe uma inovação significativa para o cenário educacional brasileiro, permitindo que as instituições usufríssem da possibilidade de desenvolver, aplicar, acompanhar e avaliar um projeto institucional.

Em uma análise epistemológica do SINAES, fica claro que a avaliação institucional, está alicerçada em pressupostos que visam consolidar a missão das instituições de educação superior na sociedade contemporânea. Assim, ela passa a inserir a gestão dessas instituições em um campo científico, no qual a produção de conhecimento e a construção epistemológica requerem a colaboração do Estado, das instituições e da sociedade, determinando a organização metodológica do processo avaliativo, amparado por procedimentos sistemáticos e cientificamente validados. (FRANCISCO; MELO, *et. al.*, 2013).

Uma avaliação educativa, formativa e emancipatória, com vista a aumentar a qualidade da gestão universitária encontra respaldo legal no SINAES e legislações regulamentadoras, no papel da auto avaliação institucional e na abrangência do Conceito Institucional (CI), bem como nas normas correlatas, tais como: a Portaria nº 40, de 12 de dezembro de 2007, que Institui o e-MEC - sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação; a Nota Técnica INEP/DAES/CONAES Nº 62, de 09 de outubro de 2014, que conceitua e define a estrutura do RI; e nos dispositivos da Portaria nº 92, de 31 de janeiro de 2014, que aprova o Instrumento de avaliação institucional externa que subsidia os atos de credenciamento, recredenciamento e

transformação de organização acadêmica (presencial) e define o quadro dos pesos dos eixos a serem avaliados.

O SINAES define que:

[...] o foco principal dos processos avaliativos são as IES. [...] e o objeto de análise é o conjunto de dimensões, estruturas, relações, atividades, funções e finalidades de uma IES; dentre outros aspectos, ensino-pesquisa-extensão, administração, responsabilidade e compromissos sociais, formação, etc. (SINAES, 2009, p. 103).

Portanto, embora o SINAES se constitua de uma política nacional de avaliação da educação superior em um nível macro e sistêmico, no contexto institucional ele define que a avaliação do desempenho das IES, em sua estrutura, finalidades e funções, deve ser trabalhada pelo conjunto de professores, funcionários, estudantes e membros da comunidade externa do seu entorno ou convidados, coordenado pelos dirigentes universitários.

Entende-se, ainda, de que para haver uma avaliação é preciso, antes, que as IES planejem e executem suas estratégias, metas e ações, em função dos indicadores pelos quais serão avaliados. É nesse papel específico que se encontra a Auto Avaliação Institucional, preconizada pelo SINAES, a qual tem como funções mais importantes:

[...] produzir conhecimentos, pôr em questão a realização das finalidades essenciais, identificar as causalidades dos problemas e deficiências, aumentar a consciência pedagógica e a capacidade profissional dos professores, tornar mais efetiva a vinculação da instituição com o entorno social e a comunidade mais ampla, julgar acerca da relevância científica e social de suas atividades e seus produtos, prestar contas à sociedade, justificar publicamente sua existência e fornecer todas as informações que sejam

necessárias ao conhecimento do Estado e da população (SINAES, 2009, p. 106).

Ainda, conforme o SINAES, ao final de cada ciclo avaliativo, a instituição de educação superior é avaliada *in loco*, por professores especialistas designados pelo INEP/MEC, com a finalidade de verificar e analisar a sua qualidade e atribuem o Conceito Institucional (CI).

Assim, o Conceito Institucional é uma parte destacada da avaliação proposta pelo SINAES e é utilizado para a regulação, juntamente com o IGC, especialmente para o credenciamento de universidades. Também, utilizam para a atribuição do CI o Relatório Institucional (RI), que objetiva integrar as ações de avaliação interna e de avaliação externa à gestão das IES, publicado pela Portaria nº 92, de 31 de janeiro de 2014 e os relatórios da Auto Avaliação Institucional, coordenado pela CPA, comissão interna da instituição. (MEC/INEP, 2014).

Segundo o Parecer CNE/CES Nº 197/2013, do Conselho Nacional de Educação,

O CI é calculado pelo sistema e-MEC, com base em uma média aritmética ponderada dos conceitos dos eixos, os quais são resultados da média aritmética simples dos seus indicadores. O conceito final é arredondado automaticamente pelo sistema e-MEC. Os avaliadores, ao preencherem o formulário eletrônico, deverão considerar as seguintes orientações: 1. Atribuir conceitos de 1 a 5, em ordem crescente de excelência, a cada um dos indicadores de cada um dos cinco eixos: Planejamento e Avaliação Institucional, Desenvolvimento Institucional, Políticas Acadêmicas, Políticas de Gestão e Infraestrutura. Os cinco eixos contemplam as dez dimensões estabelecidas na Lei nº 10.861/2004 – Sinaes.

A Portaria nº 92, de 31 de janeiro de 2014, que aprova o instrumento de avaliação institucional externa, subsidiando os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica, define os eixos e respectivos

indicadores e o quadro dos pesos dos eixos, em vigência, que são utilizados para o processo avaliativo nos atos regulatórios. (MEC/INEP, 2014).

Assim, esta proposta está concebida com amparo nos fundamentos do SINAES que contempla uma avaliação educativa, formativa e emancipatória, cujo foco principal é a melhoria contínua da qualidade da gestão universitária, tanto em relação aos aspectos macro políticos, quanto aos pressupostos filosóficos, teórico-metodológicos, curriculares, pedagógicos e de administração, a qual culmina com a atribuição do Conceito Institucional (CI).

Nesta proposta propõem-se uma separação entre a **avaliação para regulação**, com base dos instrumentos que subsidiam o conceito do IGC; e uma **avaliação qualitativa/educativa** que se utiliza do processo de auto avaliação institucional e da avaliação dos indicadores definidos pela Portaria nº 92, de 31 de janeiro de 2014. Esta avaliação, de natureza qualitativa, tem por foco a gestão institucional e do seu resultado é atribuído o Conceito Institucional.

A função formativa da avaliação, numa perspectiva ampla, supõe uma ação do avaliador em direção ao desenvolvimento e crescimento do avaliado, [...] enfatizando a importância do processo e não do produto. [...] função formativa como processo de fornecimento de informações a serem utilizadas na melhoria do desempenho (RIOS, 2006, p. 2).

Já a função emancipatória da avaliação ocorre à medida que a instituição se torna o agente de sua própria transformação. Surge, daí a importância da auto avaliação institucional, coordenada por uma CPA fortalecida, autônoma e atuante, conforme concebida inicialmente pelo SINAES, e não como mera elaboradora de relatórios.

Com este entendimento, a avaliação institucional educativa, além de formativa e emancipatória, pode utilizar seus resultados no processo regulatório, como uma confirmação da avaliação dos indicadores do IGC, já previsto nas normas

vigentes, mas sua concepção deve ir além. Deve servir para fomentar a cultura de uma gestão universitária de qualidade.

A “qualidade é uma construção social e histórica, dinâmica e plural. A qualidade não está nos fragmentos, na separação, mas sim na integração, nas relações de conjunto” (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 22). Ela não é um padrão ou normas estabelecidas a priori e do alto.

Qualidade é transação entre indivíduos e grupos que têm um interesse e responsabilidade para com ela (BONDIOLI, 2004, p.14). Assim, a instituição não “define o seu padrão, ou indicadores de qualidade dentro das suas limitações e possibilidades, [...] mas segue o padrão de partida definido pelo coletivo do sistema educacional e da sociedade” (BETINI, 2008, p. 124).

A qualidade precisa ser construída, como um processo contínuo de melhoria, com planos, objetivos, metas e ações bem definidas, implementadas e avaliadas – com vistas à retroalimentação do sistema (GESPÚBLICA, 2009) e (FNQ, 2011).

Outro aspecto importante, contemplado na ideia desta proposta, é o de que ela pode ser utilizada por todas as instituições de educação superior como instrumento de melhoria de suas gestões, independentemente de sua categoria acadêmica, mas o processo avaliativo, acompanhado e mensurado pelo MEC/INEP, com o uso de pesos e conceitos para a atribuição do Conceito Institucional (CI), seja somente para as universidades atuais e para os Centros Universitários que queiram se transformar em universidades. Na medida em que as instituições de outras categorias acadêmicas (Institutos e faculdades) desejarem galgar à categoria de universidade, terão que submeter-se a esses critérios.

Para a Avaliação Institucional Educativa seriam definidos ciclos específicos, podendo ser no período final da vigência do PDI, culminando com a atribuição do (CI). Sugere-se, ainda, nesta avaliação a inclusão de indicadores de acreditação internacionais, possibilitando um caminhar das universidades brasileiras na direção de um melhor ranqueamento no cenário internacional.

Finalizando, ressalta-se que o entendimento sobre o contexto de aplicação da proposta, amparou-se no SINAES e normativas correlatas, onde é preconizado de que a avaliação

institucional possui duas finalidades: a regulatória e a educativa/formativa. O que se verifica é que a regulatória está bem definida e institucionalizada; enquanto que a educativa, ainda, se encontra no contexto das discussões e o pouco que se faz está inserido na auto avaliação institucional, sem resultados mensuráveis.

### 5.3 CONFIGURAÇÃO DA PROPOSTA

A proposta de um referencial para a gestão universitária é um trabalho complexo e difícil, pois precisa ser um guia genérico - que permita ser usado por todas as IESs, e holístico - que permita um entendimento adequado quanto à sua aplicação; com foco em resultados, contemplando indicadores já definidos pelo SINAES e, com o uso de práticas de GC e de outras ferramentas de gestão.

Há na literatura modelos de universidade e modelos de gestão universitária, mas não foram encontradas publicações sobre o tema: referencial ou guia para o desempenho em gestão universitária. Em pesquisa na *Scopus*, nada foi encontrado com os temas: *quality reference in university management* e *management models in universities*. No Scielo foram encontrados 03 artigos e, após analisados, somente 1, publicado em 2008, tem alguma relação com a proposta.

Para os diagramas por eixo, no caso da “Gestão Istitucional” procedeu-se a uma adaptação ao Modelo SECI de Takeuchi e Nonaka (2008) e ao Modelo de Gestão do Conhecimento para a Administração Pública Brasileira, elaborado por Batista (2012).

A composição dos indicadores e práticas de gestão do conhecimento levou em consideração os resultados do *Survey*, com acréscimos de outras consideradas importantes pela pesquisadora. O diagrama integra os componentes, dentro da visão sistêmica e da filosofia da auto regulação, na perspectiva da organização universitária como sistema aberto, com identidade própria, filosofia e propósitos definidos e senso de missão social.

O pressuposto básico que permeia a proposta é o de que a integração de práticas da gestão do conhecimento aos indicadores de gestão universitária, pode contribuir com a inovação do modelo, possibilitando, no mínimo, uma reflexão

sobre a necessidade de mudanças na estrutura, na metodologia didático-metodológica e no gerenciamento administrativo e acadêmico da universidade – sua governança.

Têm-se plena consciência de que esta proposta requer aprimoramentos. No entanto, como proposta acadêmica, ela pretende instigar os órgãos reguladores da educação superior, os gestores universitários e os estudiosos dos temas a repensarem as práticas de planejamento, gestão e avaliação. O Diagrama 12 apresenta a composição dos eixos, com os indicadores e as práticas de gestão do conhecimento, escolhidas pelos participantes da pesquisa como as **mais relevantes**.

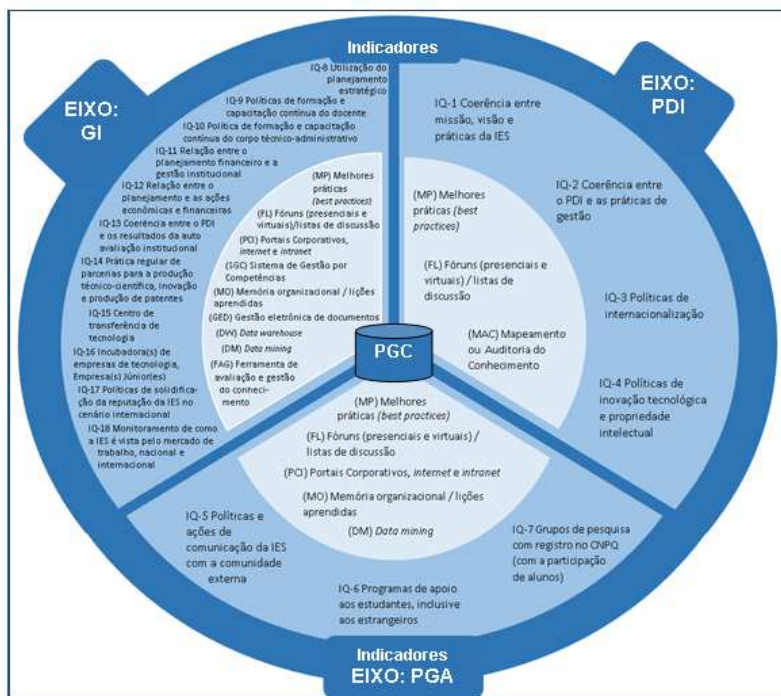


Diagrama 12 - Composição dos eixos com indicadores e práticas de GC, resultante da pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

Como pode ser verificado, o diagrama está apresentado em três partes, contendo: eixos, indicadores e práticas de GC.



No primeiro nível constam os três eixos, que são: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Políticas e Gestão Acadêmicas (PGA) e Gestão Institucional (GI); no segundo nível constam os indicadores de gestão e no terceiro nível aparecem as práticas (métodos, técnicas e ferramentas) de gestão do conhecimento.

A proposta do referencial é amparada neste diagrama, que consiste no resultado da pesquisa. Trata-se de uma proposta híbrida, pois contempla uma parte descritiva – contém os elementos que compõe cada parte do referencial – e prescritiva – representada por algumas orientações acerca de como implementar a proposta.

Ela não assegura uma relação de causa e efeito entre a sua utilização e o desempenho Institucional, pois não foi encontrado na literatura exemplos que comprovem a eficácia desta relação e, tampouco, ela foi testada. A seguir apresenta-se a proposta em forma de diagrama, para cada eixo (PDI, PGA e GI) e as respectivas descrições.

### **5.3.1 EIXO PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional**

O PDI é o documento que identifica a IES, em relação à sua concepção filosófica, a missão, as políticas, os objetivos, a estrutura organizacional, os processos acadêmicos e administrativos e a infraestrutura física e tecnológica que desenvolve e/ou pretende desenvolver, em um determinado período de tempo. (MEC/SAPIENS, 2007). Ele se constitui em uma ferramenta de planejamento estratégico institucional (PEI). Nesta proposta, entende-se o PEI como metodologia e o PDI como o documento resultante desta metodologia. Assim, utiliza-se para a gestão do eixo PDI os princípios do planejamento estratégico.

O Diagrama 13 apresenta o fluxo das etapas do processo de planejamento, que pode ser utilizado pelas instituições para inovar no seu processo de gestão e, ao mesmo tempo seguir as diretrizes emanadas do SINAES e normas correlatas.

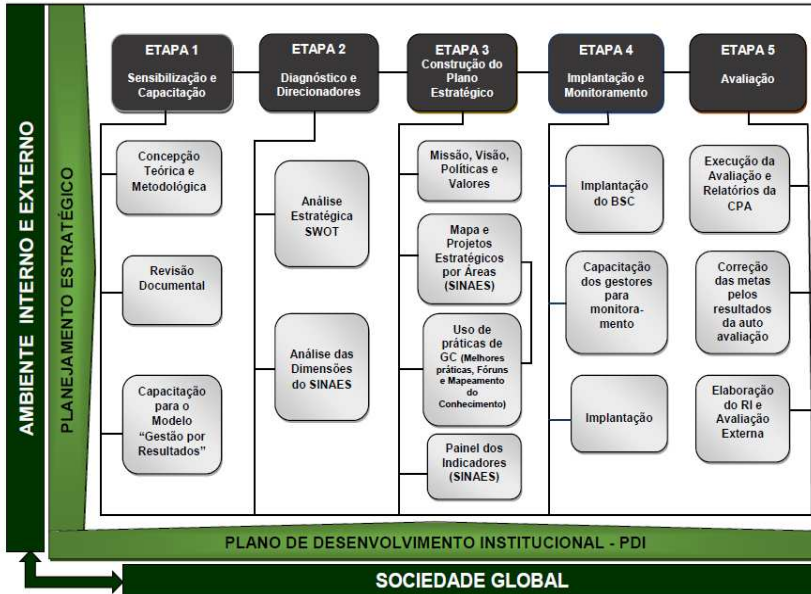


Diagrama 13 - Fluxo do processo de planejamento institucional.  
Fonte: Elaborado pela autora (2016).

### 5.3.1.1 Descrição do Fluxo do Processo de Planejamento Institucional

#### A- Sociedade global e ambiente interno e externo

A sociedade atual está evoluindo para um modelo em que o poder deixou de se traduzir apenas em capital financeiro e produtivo para passar a depender, em muito, da produção e utilização oportuna do conhecimento e das novas tecnologias da informação e comunicação. (MORGADO, 2009).

Nessa sociedade, as organizações caracterizadas como intensivas em conhecimento, como é o caso das universidades, conforme Morgado (2009), precisam absorver as tendências que apontam para rumos convergentes à aquisição e aplicação de inovações tecnológicas e para uma arquitetura infraestrutural de suporte a otimização do uso da informação em todos os seguimentos, na busca de uma resposta mais adequada para fazer frente às exigências de uma economia do conhecimento.

Conforme Santos (2009), a base da gestão centra-se em resultados e não em tarefas; a busca pela agregação de valor às atividades, aos processos e às rotinas organizacionais passa a ser um diferencial no seu desempenho; a organização é entendida como um ente cognitivo - que aprende, por intermédio da aprendizagem de seu capital humano.

Essa “nova” sociedade requer da universidade um papel de disseminadora de valores da cultura nacional e universal e focada nos compromissos da sustentabilidade social.

As funções de planejar e de gerir a universidade é algo complexo, sendo na verdade de difícil condução. Não é possível simplesmente à importação de modelos prontos de planejamento estratégico disponíveis na literatura. É preciso a proposição de um processo de planejamento, gestão e avaliação, adaptados a cultura, o perfil e as condições da universidade, seja ela pública ou privada, levando em consideração as diversas variáveis que permeiam tanto a elaboração do planejamento, quanto a sua efetiva operacionalização.

Neste diagrama entende-se, conforme já comentado, o planejamento estratégico como metodologia e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), como o documento resultante do processo de planejamento.

Assim, o primeiro componente do planejamento consiste no entendimento do modelo de sociedade em que a universidade está inserida e suas perspectivas de evolução. O segundo componente é o planejamento dos cenários externo e interno, compreendendo as suas influências nos destinos da universidade. Prever cenários representa o entendimento sobre algumas variáveis externas e internas, que possam afetar, futuramente, o desempenho da organização. Para Ringland (2006), *apud* Carvalho *et al.* (2011, p. 3), “planejamento de cenários é uma parte do planejamento estratégico que combina ferramentas e tecnologias para administrar as incertezas do futuro”. Com o mapeamento de cenários é possível definir metas e ações que possibilitem se antever as dificuldades na concretização dos objetivos estratégicos.

Segundo Carvalho *et al.* (2011), os cinco métodos de planejamento de cenários mais conhecidos, são: Schoemaker (1995), Ghemawat (2007), Godet (2008), Schwartz (1988) e Porter (1996). Entende-se que a Metodologia Godet (2008) é a mais adequada para fazer planejamento de cenários em

instituições de educação superior, pois ela é mais generalista. O planejamento de cenários é um componente que, na nossa opinião, deve ser executado por especialistas.

## **B- ETAPA 1: Sensibilização e Capacitação**

Contemplados os dois componentes básicos que norteiam todo o planejamento estratégico da instituição, apresentam-se as etapas seguintes.

A primeira etapa compreende a preparação para desenvolver o planejamento institucional. Esta etapa consiste de sensibilização da comunidade acadêmica para o envolvimento e participação na construção do PDI e da capacitação dos representantes dos diversos seguimentos universitários.

Esta etapa está dividida em três fases: uma que consiste na definição e incorporação da concepção teórica e metodológica que culminará com a estruturação da filosofia organizacional a ser adotada pela instituição; a segunda que consiste na pesquisa documental, ou seja: levantamento e estudo dos documentos legais e normativos da instituição, da legislação e normas que regulam a educação superior brasileira, e dos documentos e publicações que permitam traçar um perfil da cultura e do clima institucional; e a terceira que consiste na capacitação dos membros da comunidade acadêmica, especialmente aqueles escolhidos para elaborar o planejamento, sobre os conceitos e fundamentos do ato de planejar, sobre as ferramentas a serem utilizadas e a definição das etapas e cronologia de trabalho, observado os princípios básicos do modelo de gestão participativa e por resultados.

Nesta etapa é possível utilizar, métodos, técnicas e ferramentas diversas para facilitar o trabalho, nas três fases. Para a definição (discussão e escolha) da filosofia organizacional, algumas práticas de gestão do conhecimento são indicadas, como: *benchmarking* externo, *fóruns*, análise da memórial institucional, *Storytelling*, *Knowledge Coffee*, *Collaborative Virtual Workspace*. Destas práticas, foram escolhidas pelos participantes da pesquisa, como mais relevantes, quatro dentre as citadas. Para a pesquisa em documentos é possível utilizar a técnica de Análise de Conteúdo. Para a capacitação muitos são os métodos e técnicas, podendo ser *workshops*, *fóruns*, seminários e outros.

## C- ETAPA 2: Diagnóstico e Análise dos Direcionadores

A segunda etapa contempla o diagnóstico e a análise dos direcionadores. Para a elaboração do diagnóstico institucional sugere-se a utilização da ferramenta “Análise Estratégica SWOT”, que consiste na identificação e análise do ambiente interno e externo da instituição, em duas dimensões: dimensão interna (forças e fraquezas), dimensão externa (oportunidades e ameaças). Na externa deve ser considerado o planejamento de cenários. A matriz SWOT é um exercício completo de análise do ambiente organizacional, que deve ser aplicado em qualquer processo de planejamento estratégico. (TAVARES, 2010).

Em relação aos direcionadores, entende-se que a análise deve ser efetuada sobre os princípios, políticas e diretrizes da educação superior e, especificamente, as dimensões do SINAES. A Análise de Conteúdo é uma técnica recomendada, mas é importante a realização de *workshops* para trabalhar a compreensão e abrangência desses direcionadores.

## D- ETAPA 3: Construção do Plano Estratégico

A terceira etapa trata da construção do plano estratégico, que respeitando os princípios desta ferramenta, pode ser estruturado conforme o modelo utilizado pelo PDI. Nesta etapa são definidos: a) Missão, Visão, Políticas e Valores; b) Mapa e Projetos Estratégicos por Áreas (Acadêmicas e Administrativas); c) Especificação do Painel dos Indicadores, a partir dos projetos estratégicos. Para trabalhar todas estas fases é recomendável a utilização de ferramentas de gestão e de práticas de GC.

Missão, Visão, Políticas e Valores – são os direcionadores estratégicos da instituição. Eles devem balizar toda a concepção do planejamento e da definição dos projetos estratégicos das áreas. “[...] uma boa declaração de missão e um bom conjunto de valores são tão reais que chegam a ser palpáveis por sua concretude. [...] Ela é a razão da existência da organização”. (WELCH, 2005, p. 12-13).

O conceito de visão concebida por Collins e Porras (1998), contempla a ideologia essencial e o futuro visualizado; é o significado e a razão da existência da organização. Essa ideologia central é o elo de coesão da organização enquanto se desenvolve e se expande.

Já valores são comportamentos – específicos, práticos e descritivos, [...] esperados pela empresa e que permitem que as pessoas possam desenvolvê-los e demonstrá-los no seu cotidiano organizacional. São os preceitos essenciais e permanentes de uma organização (WELCH, 2005).

Políticas são parâmetros ou macro objetivos que materializam as definições estratégicas, orientando e facilitando o planejamento e a tomada de decisões dos gestores institucionais (GIUZI, 1987). Elas “são guias orientadoras da ação administrativa para o atingimento das metas e objetivos estabelecidos para a organização” (GIUZI, 1987, p. 6).

a) Mapa e Projetos Estratégicos por Áreas – se constituem no resultado do processo de planejamento efetuado pela instituição. São os projetos alinhados à missão, visão e políticas institucionais, contemplando todas as áreas – acadêmicas e administrativas – e que contribuem, diretamente, para o alcance dos objetivos e metas estratégicas.

O primeiro passo na definição dos projetos estratégicos de cada área consiste no estabelecimento dos objetivos estratégicos. Em se tratando do planejamento estratégico aplicado à universidade é recomendável a observância das dimensões do SINAES na definição dos objetivos e projetos estratégicos.

Assim, é recomendável definir projeto(s), conforme estabelece o SINAES (2009), para cada uma de suas dimensões, em todas as suas abrangências: A missão e o plano de desenvolvimento institucional; A política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão; A responsabilidade social da instituição; A comunicação com a sociedade; As políticas de pessoal e de carreiras do corpo docente e corpo técnico administrativo; Organização e gestão da instituição; Infraestrutura física e tecnológica; Planejamento e avaliação institucional; Políticas de atendimento aos estudantes; e Sustentabilidade financeira.

Além dos objetivos estratégicos, os projetos de cada dimensão devem conter, especificamente, as metas, indicadores e ações, podendo ser apresentados em forma de mapa ou painel, conforme Quadro 26, a seguir.

Projeto Estratégico				
Objetivo Estratégico	Metas	Indicadores	Ações	Cronologia

Quadro 26 - Modelo simplificado de mapa de desdobramento do planejamento estratégico.

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Objetivos estratégicos são intenções em relação aos resultados que a organização pretende atingir. São configurados como globais, amplos, manifestos e relacionados, diretamente, com a sua missão, visão e políticas. Eles devem ser definidos para cada projeto estratégico, em função das características e necessidades das áreas para as quais se destinam.

As metas são objetivos operacionais, quantificáveis e indicam o caminho a ser percorrido para o alcance do alvo. Elas são derivadas dos objetivos estratégicos, normalmente, de curto prazo e estabelecem indicativos numéricos. As ações são os meios para atingir as metas, ou seja, consistem de um rol de atividades, tarefas e/ou operações necessárias e dimensionadas para atingir as metas.

c) Especificação do Painel dos Indicadores – Em relação aos indicadores, objeto de estudo desta pesquisa, segundo Ferreira, Cassiolato e Gonzales (2009, p. 51), “[...] é uma medida, de ordem quantitativa ou qualitativa, dotada de significado particular e utilizada para organizar e captar as informações relevantes dos elementos que compõem o objeto da observação”. São essenciais para acompanhar o alcance das metas, identificar avanços, mensurar melhorias, identificar alternativas para solução de problemas e situar o estágio de crescimento ou não das organizações. (MARTINS; MARINI, 2010).

Este estudo está relacionado com os indicadores definidos pelo MEC e compatíveis com as dimensões do SINAES. Também, foram incluídos, no instrumento de pesquisa, indicadores extraídos de *QS World University Rankings 2015*, e alguns baseados nos fundamentos da gestão do conhecimento. Além desses, outros indicadores desenvolvidos por Morosini *et al.* (2016, p.22) foram incluídos, como contribuições a este estudo. Em razão da importância de se trabalhar com indicadores na gestão universitária, sugere-se que eles sejam

considerados no processo de construção do planejamento estratégico institucional.

Assim, inclui-se um quadro (**Apêndice 5**) com indicadores divididos em três grupos: Grupo 1: indicadores considerados relevantes pelos participantes da pesquisa; Grupo 2: indicadores não escolhidos pelos participantes da pesquisa, com a inclusão de outros considerados importantes pela pesquisadora; Grupo 3: Indicadores de qualidade na gestão da educação superior: categorias temáticas, definidos por Morosini *et al.* (2016, p. 22).

Para auxiliar na Etapa 3: Construção do Plano Estratégico foram indicadas pelos participantes da pesquisa, as seguintes práticas de gestão do conhecimento: Melhores práticas (que consiste na socialização de melhores práticas internas, as quais podem ser copiadas para a realização de atividades ou para a solução de um problema. Normalmente, são documentadas por meio de sistemas, manuais ou diretrizes); Fóruns (que são espaços para discutir e compartilhar informações, ideias e experiências que contribuirão para o desenvolvimento de competências e para o aperfeiçoamento de processos e atividades da instituição); e Mapeamento do Conhecimento (que consiste na identificação e registro do conhecimento organizacional sobre processos, produtos e serviços já existentes na instituição e sua disponibilização à comunidade acadêmica envolvida no planejamento). Além destas ferramentas, outras podem contribuir com o compartilhamento do conhecimento, como: *Storytelling*; Comunidades de Práticas, Cafés do Conhecimento; Espaços Virtuais Colaborativos; Portal do Conhecimento, *Case Study*, *etc.*

#### **E- ETAPA 4: Implantação e Monitoramento do planejamento**

A Etapa 4 é constituída do seguinte: Implantação do BSC; Capacitação dos gestores para monitoramento dos projetos e dos indicadores; Implantação do plano.

O uso de medidas de desempenho é um fator indispensável ao processo de monitoramento dos indicadores resultantes do planejamento e na tomada de decisão. Para tanto, são necessárias ferramentas de gestão que facilitem o acompanhamento e a mensuração dos resultados, sob várias perspectivas. Neste sentido, uma das ferramentas mais



utilizadas é o BSC – *Balanced Score Card*, que é um instrumento de monitoramento de um conjunto de indicadores que proporciona aos gestores uma visão abrangente e rápida sobre o andamento de toda a organização (KAPLAN; NORTON, 2004).

O BSC é uma ferramenta que operacionaliza o planejamento estratégico, demonstrando os projetos estratégicos das áreas, suas metas, indicadores e ações, por intermédio de medidas tangíveis, que possibilitam o equilíbrio entre indicadores externos e medidas internas dos processos críticos de negócios, inovação, aprendizado e crescimento (LAVARDA; ROCHA, 2011). É uma ferramenta flexível e ajustável, permitindo a integração com outras ferramentas de gestão.

A capacitação dos gestores, nesta etapa, é um passo importante, pois é preciso que os dirigentes das áreas saibam monitorar a implantação dos projetos, o acompanhamento das metas pelas ações executadas e o domínio da ferramenta BSC ou outra, para monitorar a concretização dos indicadores estabelecidos.

A implantação do plano é o processo em si. Ele se faz acontecer a partir da implantação das etapas anteriores. A participação efetiva dos seguimentos da comunidade acadêmica (colegiados, dirigentes, comissões específicas, coordenadorias, representantes docentes, discentes e técnico-administrativos) é garantia de comprometimento e sucesso e devem participar de todas as etapas de sua elaboração e implantação.

## **F- ETAPA 5: Avaliação**

Esta etapa, embora colocada no diagrama em separado, ela acompanha todas as etapas, no decorrer dos eixos PDI (planejamento) e GI (gestão). Ela compõe o tripé planejamento, gestão, avaliação que representam a dinâmica organizacional. É composta dos seguintes passos: Execução da Avaliação e Relatórios da CPA; Correção das metas pelos resultados da auto avaliação; Elaboração do RI e Avaliação Externa.

Nesta concepção a avaliação é entendida como educativa e emancipatória. Ela contempla no seu plano de trabalho os projetos estratégicos das áreas (metas, indicadores e ações), acompanha a execução e avalia os resultados alcançados. Elabora o seu relatório anual com base no que foi alcançado daquilo que foi planejado. A correção, redirecionamento e

estabelecimento de novas metas são feitas a partir dos dados e informações coletadas pela CPA e integrantes de seus relatórios de auto avaliação. Ao final do ciclo e tendo monitorados e registrados os resultados obtidos, elabora o Relatório Institucional (RI). Este relatório deve servir para a revisão do planejamento institucional (PDI), possibilitando a universidade traçar novos horizontes e/ou corrigir os desvios e fraquezas constatadas.

Por fim, estará preparada para a avaliação externa e, por consequência obter uma classificação de destaque nos ranqueamentos nacional e internacional.

### **5.3.2 EIXO PGA – Políticas e Gestão Acadêmicas**

Segundo Morosini *et al.* (2016, p. 20), “O conceito de gestão é expressivo de práticas que, com as políticas, o planejamento e a avaliação, compõem o espaço da gestão da educação superior”. Tal conceito está relacionado com as relações da IES com os contextos em que atua e com as políticas e normas emanadas dos órgãos reguladores da educação superior e que expressam práticas e decisões compatíveis com suas concepções.

Falar sobre políticas e gestão acadêmicas é tratar dos fins da universidade, o que corresponde ao seu Plano Pedagógico Institucional (PPI) e ao modelo de gestão adotado para planejar, administrar e avaliar as metas e indicadores contidos nesse documento. Abrangem concepção e finalidades da IES, premissas sobre ensino, pesquisa e extensão, relações com a comunidade acadêmica e princípios administrativos e organizacionais.

As políticas acadêmicas estão alicerçadas nos princípios, fundamentos e conceitos que embasam a educação superior no Brasil e o modelo de universidade adotado e, mais especificamente, no paradigma vigente e na legislação e normas reguladoras.

A gestão acadêmica, genericamente, encontra fundamentos no histórico institucional, na cultura organizacional vigente e no modelo tradicional de universidade - que preconiza a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

No entanto, conforme resultados de uma pesquisa sobre o conceito de indissociabilidade e de como ela se manifesta na

prática acadêmica, foram observadas por Morosini *et al.* (2016), algumas constâncias:

A mais evidente é que o conceito de indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão é pouco aprofundado no ambiente universitário, confirmando a posição da literatura internacional. A segunda é que há, pelo menos, quatro compreensões do termo: visão epistemológica e capacidades acadêmicas; visão institucional e distribuição do conhecimento; visão metodológica nas formas de produção do conhecimento; visão política e de impacto social. De cada uma delas deriva uma compreensão de como esse conceito impacta a qualidade da educação superior. Essa nebulosidade conceitual certamente tem efeitos na gestão e nas políticas institucionais, podendo gerar diferentes indicadores de qualidade (MOROSINI *et al.*, 2016, p. 23).

Este posicionamento da autora sobre a “nebulosidade conceitual” nos chamou a atenção para os resultados do levantamento efetuado por esta tese, quanto a escolha efetuada pelos participantes da pesquisa, como indicadores de “maior relevância” para a qualidade da gestão, e qua não foram escolhidos os indicadores relacionados com o ensino, a pesquisa e a extensão, embora 68% dos respondentes exercem suas funções na graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão.

Considerando o objetivo desta proposta, apresenta-se o Diagrama 14, abaixo, fundamentado na teoria sistêmica, com a interação entre os componentes de entrada e os resultados a serem obtidos na implementação das políticas e gestão acadêmicas.

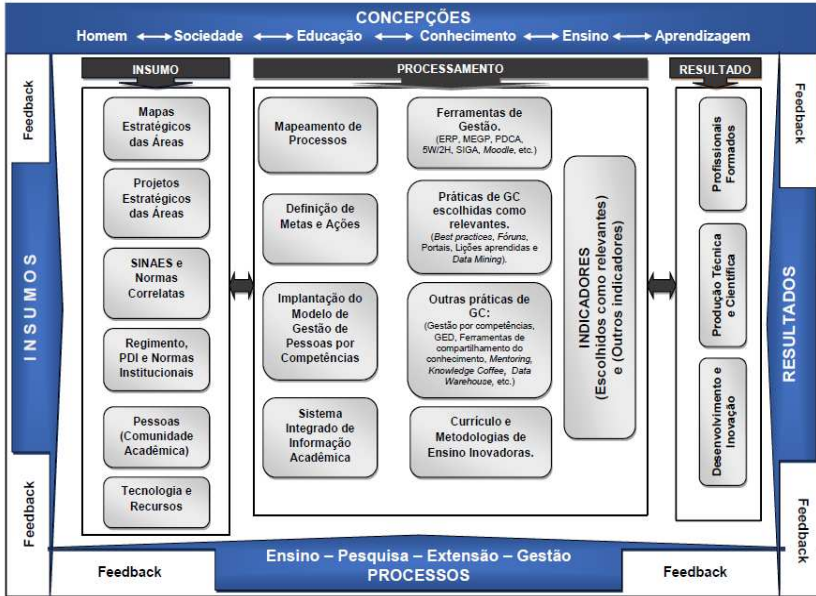


Diagrama 14 - Visão sistêmica da gestão acadêmica.  
 Fonte: Elaborado pela autora (2016).

### 5.3.2.1 Descrição do Modelo Sistêmico de Gestão Acadêmica

A apresentação de um diagrama dentro do enfoque sistêmico leva em conta o princípio da indissociabilidade entre os processos de ensino, de pesquisa e de extensão na gestão das políticas, indicadores e ações acadêmicas. Compreende-se a gestão acadêmica como um mecanismo de gerenciamento dos fins da educação superior, sob a responsabilidade de instituições de várias categorias acadêmicas.

Assim, por se constituir nos fins da educação superior, toda a instituição e, mais especificamente, a área acadêmica precisa, em primeiro lugar, compreender as concepções de homem, sociedade, conhecimento, ensino e aprendizagem. Essa compreensão abrange os campos epistemológico, estratégico e operacional, pois devem nortear todos os planos, estilos de gestão e avaliação. O direcionamento para a compreensão epistemológica encontra-se nas políticas e diretrizes traçadas por órgãos normatizadores dos processos de ensino, da pesquisa e

da extensão no país, os quais, certamente, influenciarão na definição dos objetivos e projetos estratégicos para a área acadêmica, por parte das IES.

O Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020 a CAPES apresenta cinco campos de questões, em caráter estratégico, que norteia a pós-graduação no país, sendo: 1. Conhecimento e sociedade; 2. Inovações curriculares e de formação; 3. Consolidação nacional do parque de pós-graduação; 4. Definição estratégica de crescimento; 5. Inserção internacional. (BRASIL/MEC/CAPES, 2010, p. 8). Certamente estes pontos influenciam na definição dos objetivos e projetos estratégicos da área acadêmica.

Em relação a pesquisa, não foi encontrado plano ou política específica para a pesquisa universitária. Como a pesquisa acadêmica está relacionada aos programas *stricto sensu*, acredita-se que os direcionadores estão inseridos no Plano Nacional de Pós-Graduação. No entanto, em 11 de janeiro de 2016 foi publicada a Lei nº 13.243, que dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação no ambiente produtivo.

O Plano Nacional de Graduação, instituído em 2004, está em processo de reformulação. O *ForGrad* na reunião em Sorocaba em março de 2014, definiu algumas diretrizes, que são:

1. Valorização da dimensão humana: ampliar o conceito de desenvolvimento da sociedade incorporando a dimensão da pessoa e do sujeito, tendo como premissa que não há desenvolvimento sem produção de conhecimento;
2. Autonomia: pautar a educação superior numa perspectiva de racionalidade crítico-reflexiva tendo em vista a autonomia intelectual dos estudantes e o empoderamento das instituições como locus de produção de conhecimento e cultura;
3. Formação permanente e desenvolvimento profissional: superar a visão linear, fragmentada e estanque do binômio formação inicial e continuada para uma

perspectiva de desenvolvimento profissional;  
4. Avaliação como atividade política [...].

A extensão universitária “[...] é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade” (FORPROEX, 2012, p.1). O Forum estabeleceu as diretrizes que devem orientar a formulação e implementação das ações de extensão, que são: interação dialógica; interdisciplinaridade e interprofissionalidade; indissociabilidade ensino – pesquisa – extensão; impacto na formação do estudante; impacto na transformação social” (FORPROEX, 2012).

Ainda, o Plano Nacional de Educação 2014-2024, estabeleceu as seguintes macro-metas aplicáveis à educação superior e que implica na gestão acadêmica.

Referência	Macro-Metas
<p><b>BRASIL/PNE (2014, pgs. 72, 74, 76 e 79.</b></p>	<p><b>Meta 12:</b> elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público.</p> <p><b>Meta 13:</b> elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para setenta e cinco por cento, sendo, do total, no mínimo, trinta e cinco por cento doutores.</p> <p><b>Meta 14:</b> elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação <i>stricto sensu</i>, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores.</p> <p><b>Meta 16:</b> formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.</p>

Todos esses direcionadores – políticas e diretrizes – referentes ao tripé ensino, pesquisa e extensão, embasam o

entendimento das concepções epistemológicas que constam no diagrama.

O fluxo do diagrama sobre Políticas e Gestão Acadêmicas é entendido com base nos princípios da teoria sistêmica, cuja abordagem é multidisciplinar e caracteriza-se pela interação e interrelação entre os elementos que compõe cada parte do sistema. Assim, os principais insumos de entrada do sistema acadêmico, são: Mapas estratégicos, compostos de objetivos e projetos, meta, indicadores e ação; SINAES e normas correlatas; Regimento, PDI e normas institucionais; pessoas; tecnologia; e recursos. Todos integram o sistema, juntamente, com os processos de ensino, pesquisa, extensão e gestão, tendo como fundamentos (filosofia institucional) as concepções.

Em relação aos indicadores, no Eixo PGA, foram selecionados pelos participantes da pesquisa, como mais relevantes, somente três dentre os dez apontados no questionário. No entanto, outros podem ser considerados quando da formulação dos projetos estratégicos. Algumas universidades, dentre as pesquisadas, já incluíram em seus planejamentos, alguns objetivos estratégicos voltados a modernização da área, como: Excelência acadêmica e inovação; Ampliação da interação com a sociedade e o mercado de trabalho; Contrução de uma universidade de classe mundial; e Qualificação da gestão acadêmica e institucional.

Esses insumos, inseridos no diagrama, são processados para obter os resultados pretendidos sendo, nessa fase, requerido toda a competência do gestor na sua condução. Para tanto, sugere-se algumas ferramentas, que são: Mapeamento de processos; Mapeamento das competências essenciais e individuais; e um Sistema integrado de gestão acadêmica.

Mapear processos significa identificar, descrever e sistematizar as atividades, tarefas e operações. Isso facilita a compreensão, por parte do gestor, sobre a abrangência e a complexidade dos processos de sua área. Também, auxilia a tomar decisão sobre as necessidades tecnológicas, de recursos e de pessoas para garantir a eficácia e efetividade dos resultados pretendidos.

Processos sistemáticos e modelados de maneira efetiva podem contribuir para aumentar a eficiência, melhorar a qualidade

e a efetividade social e contribuir para a legalidade, impessoalidade, publicidade e moralidade na administração pública e para o desenvolvimento nacional. Podemos citar, entre outras, as seguintes ações importantes de GC na gestão de processos: *i)* definir competências organizacionais essenciais e alinhá-las à visão, à missão e aos objetivos da organização; *ii)* modelar sistemas de trabalho e processos de apoio e finalísticos [...]; *iii)* adotar um sistema organizado para gerenciar situações de crise ou eventos imprevistos [...]; *iv)* gerenciar processos de apoio e finalísticos [...] e a manutenção dos resultados da organização; e *v)* avaliar e melhorar continuamente os processos de apoio e finalísticos [...] (BATISTA, 2012, p.60).

Mapeados os processos é possível definir as competências necessárias para o desempenho de cada um. Na sequência efetua-se o mapeamento das competências individuais dos colaboradores (servidores, funcionários). Estes passos estão inseridos na ferramenta de gestão por competências, embora ela demande outros passos, conforme podem ser identificados na literatura sobre o assunto.

A outra ferramenta sugerida é o sistema integrado de gestão acadêmica, conhecido como SIGA, já bastante conhecido das IES. Além destas, outras ferramentas são sugeridas para otimizar o desempenho e facilitar a gestão acadêmica, tais como: (ERP, MEGP, PDCA, 5W/2H, Moodle, etc.)

Ainda, constam do diagrama as práticas de gestão do conhecimento, que fizeram parte da pesquisa. As consideradas mais relevantes foram: *Best practices*, *Fóruns*, Portais Corporativos, Lições aprendidas e *Data Mining*. No entanto, sugere-se a utilização, neste eixo (PGA), o uso de outras práticas de GC, como: Gestão por competências, GED, Ferramentas de compartilhamento do conhecimento, *Mentoring*, *Knowledge Coffee*, *Data Warehouse*, etc., pois se considera que elas complementam as ferramentas de gestão já apontadas.



Em relação ao ensino, tanto na pós-graduação, quanto na graduação aponta-se a necessidade de mudanças nos modelos curriculares e nas metodologias adotadas, adequando-os ao paradigma da sociedade do conhecimento e em atendimento as políticas e diretrizes apontadas pela CAPES, FORGRAD, FORPROEX e outros.

Todas estas ferramentas servem para trabalhar o essencial da gestão acadêmica que são os indicadores de desempenho, tanto os escolhidos pela pesquisa, quanto os que foram mapeados e aqueles que integram a publicação de Morosini *et al.* (2016), resultantes de uma grande pesquisa.

Os resultados pretendidos, incluídos no diagrama da PGA, de caráter universal, serão esmiuçados conforme os direcionadores estratégicos (filosofia institucional, missão, visão, valores, políticas e objetivos estratégicos).

O feedback deve ser permanente e sistemático, tanto nos resultados, quanto no processamento e até na entrada (insumos), garantindo a retroalimentação de cada processo.

### **5.3.3 EIXO GI – Gestão Institucional**

Para a apresentação de qualquer proposta sobre gestão institucional tem-se que entender em que consiste governança e/ou governabilidade. Para Araújo (2002) governabilidade é a capacidade política de governar derivada da legitimidade do poder; já governança consiste dos aspectos adjetivos/instrumentais para formular e implementar políticas.

Segundo o Instituto Brasileiro de Governança Corporativa, este modelo de gestão “é um sistema pelo qual as organizações são dirigidas, monitoradas e incentivadas, envolvendo o relacionamento entre conselho, equipe executiva e demais órgãos de controle” (IBGC, 2014, p. 18).

Percebe-se que este conceito é compatível com a estrutura da universidade, a qual possui órgãos colegiados – normatizadores e deliberativos; equipe executiva – composta pela reitoria, pró-reitorias, centros, departamentos, coordenadorias e áreas administrativas; e órgãos de controle: MEC (regulação); no caso das universidades públicas – TCU (controle); e das privadas – o Conselho Mantenedor (controle).

Segundo o IBGC (2014), as boas práticas de governança alinham interesses da organização, com a finalidade de

preservar a sua reputação, otimizar seu valor social e se embasa nos seguintes princípios: transparência, equidade, *accountability*, e sustentabilidade organizacional.

Aplicando estes conceitos e princípios à governança universitária, Foletto e Tavares (2013), apontam algumas considerações compatíveis com o perfil de uma instituição de educação superior. Segundo os autores:

A governança universitária deve contemplar pontos como: o processo decisório e a forma de participação na gestão; a autonomia universitária; a dimensão política da universidade; a performance institucional; o controle institucional e social; indicadores quantitativos e qualitativos; financiamentos; perspectivas de longo prazo; indissociabilidade; diferença e diversidade; e formação dos gestores universitários (FOLETTTO; TAVARES, 2013, p.139).

A governança universitária deve sintetizar competências para fazer a gestão dos diversos atributos da universidade, em toda a sua complexidade: o acadêmico, o político, o econômico, o administrativo e o social. É todo o conjunto de um modelo de gestão profissionalizada, competente e colegiada que forma a governança institucional. (FOLETTTO; TAVARES, 2013).

Pela estrutura da universidade atual e pela abrangência e dimensões da sua gestão é possível se falar de uma governança institucional, fortalecida pelos princípios e práticas que regem os processos de negociação e cooperação entre atores (colegiados, dirigentes, comunidade acadêmica e sociedade).

Muitas são as ferramentas de gestão que podem auxiliar na qualidade da governabilidade institucional, dentre as quais cita-se as seguintes: MEGP (GesPública), GC (Gestão do Conhecimento), BI (*Business Intelligence*), etc.. Cada uma dessas ferramentas possui características e metodologias diferentes, mas todas convergem para a busca de uma maior qualidade no desempenho dos gestores.

Dentre as citadas, nesta proposta utiliza-se o modelo da Gestão do Conhecimento (GC), por fazer parte de nossos objetivos. A metodologia apresentada baseia-se no Modelo SECI adaptado da obra de Takeuchi e Nonaka (2008), e o Modelo de

gestão do conhecimento baseado nos trabalhos desenvolvidos por Batista (2012) e Lenzi (2014).

O Modelo SECI trata da conversão do conhecimento na organização (TAKEUCHI; NONAKA, 2008). O trabalho sobre gestão do conhecimento desenvolvido por Batista (2012) tem por finalidade orientar as organizações públicas na implementação de um modelo específico de GC. Já, o trabalho de Lenzi (2014) tem por objetivo trabalhar o compartilhamento do conhecimento na Gestão de Tutoria de cursos em EaD.

Assim, com base nos três estudos elaborou-se o Diagrama 15, a seguir, o qual mostra o fluxo de um processo de gestão institucional, como um todo, para instituições de educação superior.

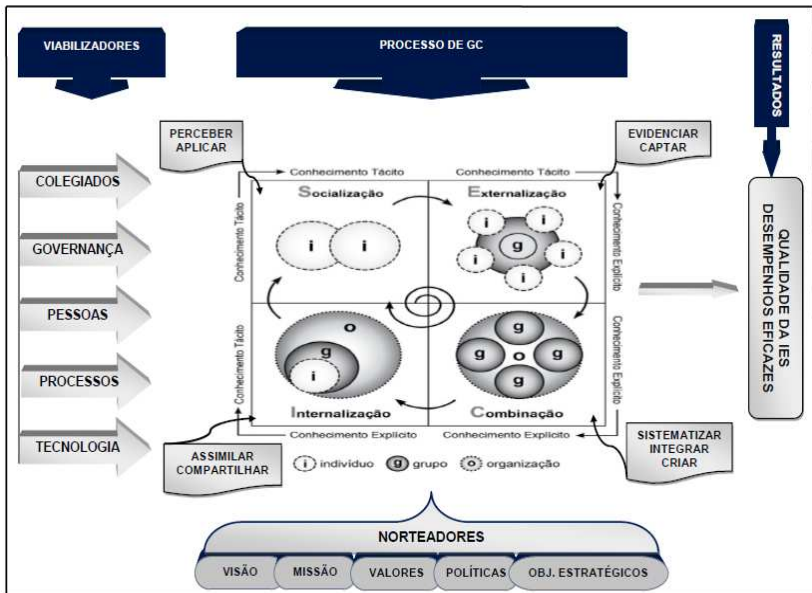


Diagrama 15 - Modelo de Gestão do Conhecimento para IES.

Fontes: Adaptação de Takeuchi e Nonaka (2008, p. 96); Batista (2012, p. 52); Lenzi (2014, p. 226).

### 5.3.3.1 Descrição do Fluxo de GC na Gestão Institucional

Descrever um fluxo de gestão institucional é algo subjetivo e complexo. Subjetivo porque, envolve de um lado as

competências do gestor (conhecimentos, habilidades e atitudes) específicas de cada dirigente e para cada caso; o contexto situacional, com as influências de variáveis intervenientes, com diversos modelos de gestão utilizados, etc.. Por outro lado, este processo envolve a complexidade da instituição, pelo seu porte, filosofia, cultura, clima (variáveis internas e externas), políticas e diretrizes dos órgãos reguladores e de colegiados, contexto que cada IES está inserido, capital humano envolvido, estrutura organizacional, recursos, etc.

No entanto, acredita-se que o processo de gestão será mais ou menos inovador se o dirigente souber escolher a(s) ferramenta(s) de gestão que melhor se adapte(em) a filosofia e a cultura organizacional. No paradigma atual de uma economia baseada em conhecimento, onde o capital humano, com o seu conhecimento é o que agrega um maior valor às organizações, faz-se necessário a utilização de métodos, técnicas e ferramentas de GC, a fim de obter uma administração mais eficaz e efetiva.

Assim, propôs-se um diagrama baseado nesta concepção – gestão do conhecimento – apresentando diretrizes que podem ser aplicadas no contexto da gestão institucional, constituindo-se em um guia para a criação, compartilhamento e internalização do conhecimento.

O diagrama apresenta como base de sustentação da gestão institucional alguns elementos norteadores, que são: visão, missão, valores, políticas e objetivos estratégicos, todos já comentados nos Eixos PDI e PGA. Têm-se constatado em PDIs das instituições, que foram avaliados por esta pesquisadora, na condição de avaliadora *ad-hoc* do INEP/MEC, que a definição destes elementos norteadores constam no documento em decorrência da obrigatoriedade, no entanto, têm pouca ou nenhuma relação com as ações institucionais.

No entanto, reafirma-se a importância de que eles sustentem toda a dinâmica da gestão institucional, em todas as áreas, e durante todo o fluxo do planejamento, gestão e avaliação.

Também, apresenta-se no diagrama os elementos viabilizadores de todo o processo de gestão institucional, constando de: colegiados, governança (todos os dirigentes), pessoas (capital humano), tecnologia, e processos. Eles têm

papéis importantes na sustentabilidade e governabilidade da instituição.

É necessário destacar de que os elementos norteadores são os indutores dos planos e projetos estratégicos, os quais são colocados em prática por intermédio de metas e ações e, as quais são monitoradas e avaliadas a partir dos indicadores de desempenho definidos para cada um. Por isso, a gestão institucional deve pautar-se nesses documentos para viabilizar o funcionamento da engrenagem organizacional.

Neste sentido, a apresentação dos indicadores escolhidos pelos participantes da pesquisa, já apresentados no capítulo sobre tratamento e análise dos dados, deve ser considerada, quando da implementação de ferramentas de gestão e das práticas de gestão do conhecimento escolhidas e já apresentadas.

Ainda, sugere-se para a inovação na dinâmica da gestão institucional, o modelo apresentado por Batista (2012) sobre gestão do conhecimento. Esclarece-se que o referido modelo foi desenvolvido para organizações públicas. Sua aplicação em instituições de educação superior é, perfeitamente, adequada, tanto para as instituições públicas, quanto para as privadas. Estas últimas, mesmo privadas, possuem as mesmas características estruturais e estão atreladas às mesmas leis e normas da educação superior do País e, ambas, precisam demonstrar eficácia no desempenho institucional.

Para aumentar a eficiência, melhorar a qualidade e a efetividade social, e para observar os princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência na administração pública é necessário mobilizar o melhor conhecimento disponível nas organizações públicas ou fora dela. Portanto, podemos concluir que a efetiva GC é a base de tudo na Administração Pública. Além disso, na medida em que as organizações públicas são transformadas em instituições com foco no conhecimento, o conhecimento passará a ser a sua marca principal (BATISTA, 2012, p.47).

Em relação ao diagrama do Eixo (GI), apresenta-se uma análise do processo de gestão do conhecimento na organização. Segundo Lenzi (2014, p. 128), “Na dimensão epistemológica do conhecimento organizacional ocorre a distinção entre conhecimento tácito e explícito, onde estes interagem e se integram por meio do modelo SECI (Socialização, Externalização, Combinação e Internalização) de conversão do conhecimento”.

Em cada um destes quadrantes ocorre uma forma de conversão do conhecimento organizacional. Na socialização os conhecimentos tácitos de um indivíduo podem ser convertidos em conhecimentos tácitos de outro indivíduo ou grupo, sem que seja necessário explicitá-los. Isto ocorre por intermédio da percepção e da aplicação. É um processo de compartilhamento de experiências, modelos mentais e habilidades técnicas de um indivíduo para outro (NONAKA; TAKEUCHI, 1997; GARIBA, 2011).

Na externalização o conhecimento tácito de um indivíduo é evidenciado e pode ser captado por intermédio de observação, imitação e coleta, podendo ser explicitado e compartilhado por outros indivíduos ou grupo, possibilitando a ampliação da base de conhecimento da organização (NONAKA; TAKEUCHI, 1997; GARIBA, 2011).

A combinação é uma atividade em que os conhecimentos explícitos são utilizados para gerar novos conhecimentos explícitos. Nesta conversão as pessoas ou grupos sistematizam, trocam e integram conhecimentos por meio de documentos, sistemas, reuniões e outros meios, e podem ser reconfigurados por meio de acréscimos, classificações, combinações e ampliações e criam um outro conhecimento, que pode ser disponibilizado para grupos e a organização (NONAKA; TAKEUCHI, 1997; GARIBA, 2011).

E, na internalização o indivíduo pode compartilhar uma parte de seu conhecimento explícito, que pode ser assimilado por outro indivíduo ou grupo, ser modificado, enriquecido e transformado em um outro conhecimento tácito (NONAKA; TAKEUCHI, 1997; GARIBA, 2011).

Ainda, as organizações trabalham com outros tipos de conhecimentos explícitos que são os baseados em regras (*rule-based knowledge*), que podem ser encontrados em rotinas, procedimentos, normas, regulamentos e outros documentos; e o

conhecimento cultural (*cultural knowledge*) que é percebida ou comunicada, tais como a missão, visão, valores, crenças, metáforas e convenções que servem para atribuir valor e significado à dinâmica institucional. (GARIBA, 2011).

[...] o conhecimento deve ser visto como um insumo dos processos de apoio e finalísticos e, ao mesmo tempo, um resultado desses processos. Esse produto pode ser reutilizado no mesmo processo ou em outro dentro ou fora da organização (HEISIG, 2009 *apud* BATISTA, 2012, p. 62).

Todo esse processo de conversão do conhecimento, pode ser obtido por intermédio da utilização de práticas de GC. Os participantes desta pesquisa consideraram como mais relevantes as seguintes práticas de GC, selecionadas para trabalhar os indicadores relativos à Gestão Institucional (GI): Melhores práticas, Foruns, Portais corporativos, *Internet/intranet*, Sistema de gestão por competências, Memória organizacional/Lições aprendidas, Gestão eletrônica de documentos, *Data Warehouse*, *Data Mining*, Ferramenta de avaliação e gestão do conhecimento.

Além destas práticas, existem outras de GC e ferramentas de gestão estratégica que podem contribuir com o desempenho da instituição. Também, o modelo proposto por Batista (2012) apresenta várias ferramentas indicadas para a gestão do conhecimento organizacional.

Todo este conjunto de métodos, técnicas e ferramentas de gestão, se utilizadas, podem contribuir com o alcance de resultados, gerais e estratégicos, que representam o desejo de muitas instituições, que são: desempenhos eficazes e qualidade da IES.

Concluindo, apresenta-se o diagrama com o **Modelo de Referencial para Gestão Universitária**, integrando os três eixos: PDI, PGA e GI. Este diagrama reúne os elementos dos diagramas estruturados por eixos, já descritos neste trabalho.

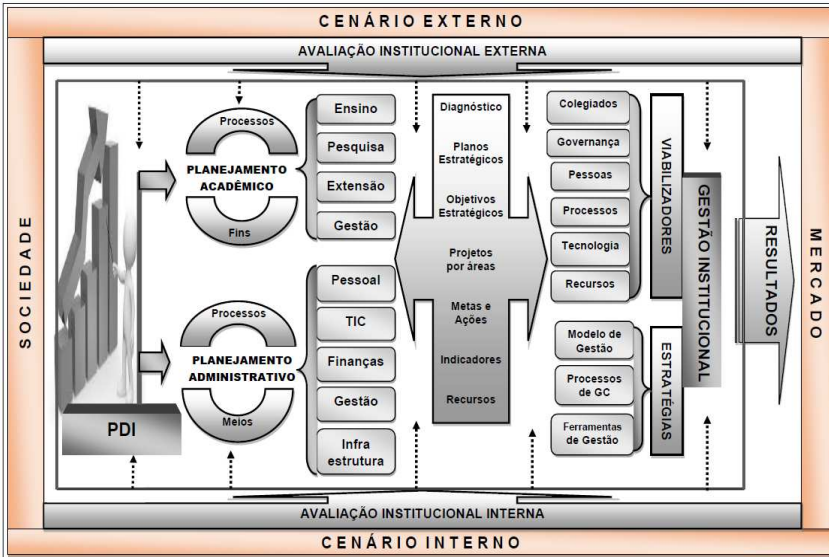


Diagrama 16 - Modelo de referencial para gestão universitária.

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

## Descrição do Modelo de Referencial para Gestão Universitária

A lógica principal do funcionamento do modelo está embasada na dinâmica que caracteriza a teoria sistêmica, onde a interrelação entre as partes é essencial para a concretização dos objetivos, entendendo a IES como sistema aberto com identidade própria, cenários mapeados, propósitos definidos e senso de missão.

Assim, o modelo preconiza a integração entre o planejamento estratégico institucional, a gestão dos processos acadêmicos e administrativos e a avaliação institucional - esta entendida como formativa e emancipadora.

O tripé – planejamento, gestão e avaliação – assume a essência do modelo proposto, sendo que cada um segue o fluxo de implementação conforme definido nos diagramas de cada eixo. O modelo de gestão latente na proposta é o de Gestão por Resultados, embora comporte outros que sejam mais compatíveis com a filosofia e cultura de cada instituição de educação superior. Os instrumentos que norteiam a ação



trabalham com os indicadores e os fundamentos da gestão do conhecimento, especificamente, os métodos, técnicas e ferramentas de GC.

Esta proposta para uma organização complexa como é a universidade, tem como sustentação a forte presença do capital humano. Entende-se que qualquer inovação em gestão requer esta percepção da importância das pessoas, principalmente pela sua base teórica – a gestão do conhecimento.

O modelo de gestão proposto é uma integração sistemática da visão da organização universitária como um ente que aprende, a partir da aprendizagem das pessoas; da visão da gestão dos processos com a utilização de indicadores e de práticas inovadoras de gestão; e da visão dos resultados com atendimento das expectativas e demandas dos *stakeholders* presentes no mercado e na sociedade global.

#### **5.3.4 Considerações sobre a proposta**

Nesta parte, pretende-se fazer uma reflexão sobre a proposta. Acredita-se ter contribuído com uma ideia de mudança, numa perspectiva mais inovadora de gestão universitária, mesmo tendo incluído outros indicadores de desempenho e de práticas de gestão do conhecimento que não tenham sido escolhidos pelos participantes da pesquisa como “muito relevantes” para a qualidade da gestão institucional.

No entanto, o amplo mapeamento efetuado pela pesquisadora sobre os dois contributos desta proposta, apesar de não integrarem o diagrama, na sua totalidade, podem ser utilizados pelas instituições, com o fim de balizarem os seus planejamentos e práticas institucionais. O Apêndice 5 apresenta um rol de todos os indicadores levantados na literatura, escolhidos pelos sujeitos da pesquisa ou não, organizados em grupos.

A proposta, mesmo na sua simplicidade, enseja um novo cenário de universitária de qualidade. Entende-se que, para a universidade brasileira inserir-se no *ranking* das de classe mundial, requer:

- a) a definição de um conceito estratégico e operacional mais inovador acerca de diretrizes institucionais;
- b) a mudança da cultura organizacional;
- c) uma estrutura organizacional mais ágil e mais enxuta;

- d) um modelo de planejamento, gestão e avaliação mais participativo;
- e) uma gestão do seu capital humano baseado no modelo de gestão de pessoas por competências;
- f) metodologias didático-pedagógicas, onde o aluno seja o sujeito de sua aprendizagem e onde as tecnologias forneçam o suporte na forma de ensinar e de aprender;
- g) currículos integrados – disciplinar e interdisciplinar – com temas transdisciplinares, trabalhando os fundamentos e não receituários;
- h) um modelo de pesquisa voltado à busca de respostas de interesse da sociedade;
- i) um modelo de extensão que faça a relação universidade/sociedade/mercado e validação dos conceitos, fundamentos e práticas construídos na universidade; e
- j) uma gestão menos burocrática, alicerçada no paradigma da gestão do conhecimento.

#### 5.4 DIRETRIZES GERAIS PARA A IMPLANTAÇÃO DA PROPOSTA

Para aplicação dos diagramas de cada eixo sugere-se algumas diretrizes gerais, visando facilitar a implantação da proposta, possibilitando a integração entre os indicadores de desempenho, a gestão do conhecimento e outras práticas de gestão. Sugere-se a adoção das seguintes diretrizes gerais:

##### **5.4.1 Diretriz 1 – Planejamento e implantação da gestão do conhecimento**

Planejar a implantação da gestão do conhecimento em qualquer organização requer preparação de todos os setores envolvidos e a sensibilização do pessoal em todos os níveis hierárquicos, seja para fazer um grande plano, seja para implantar algumas práticas (métodos, técnicas e/ou ferramentas). Ainda, em se tratando de instituição de educação superior é preciso estudar e analisar toda a legislação normativa e regulatória, a fim de evitar complicações durante o processo de implantação. Assim, é preciso estar atento tanto às condições do

cenário interno, quanto do externo, pois qualquer mudança requer tomada de decisão assertiva, que podem ser melhoradas com a oitiva de todos os *stakeholders*.

A partir desses passos iniciais, parte-se para a definição do plano de ação de GC. Nesta diretriz sugere-se a adoção da metodologia desenvolvida pelo IPEA, conforme Batista (2012), aqui adaptada para IES, que consiste das seguintes etapas:

a) Diagnóstico:

- Utilizar-se da auto avaliação institucional, estudar seus relatórios, identificando os pontos que devem ser melhorados no desempenho da instituição.

b) Planejamento:

- Elaborar o plano de ações, levando em conta tanto os indicadores que serão contemplados, quanto os métodos, técnicas ou ferramentas de GC.
- Contemplar no plano os objetivos, as estratégias, as metas, os projetos e sua priorização, e as práticas de GC que serão contempladas em cada etapa.
- Definir a estrutura de coordenação do plano
- Aprovar o plano nas instâncias colegiadas da instituição.
- Fazer a sensibilização de toda a comunidade acadêmica.

c) Desenvolvimento:

- Defina e implante um projeto piloto.
- Avalie os resultados obtidos com o projeto piloto.
- Utilize as lições aprendidas para ampliar a implantação do plano.

d) Implementação:

- Discuta as dificuldades encontradas com a implementação.
- Defina meios e recursos para garantir resultados positivos com a implantação.
- Defina formas de lidar com as resistências durante a implantação.
- Discuta e divulgue os resultados obtidos para a comunidade acadêmica.
- Busque a participação da comunidade acadêmica no zelo por resultados positivos.

e) Avaliação:

- Elabore estratégias de avaliação contínua no processo e no produto final do plano. Nesta etapa é fundamental a participação efetiva da CPA.

Batista (2012) elaborou esta metodologia contendo toda a sua descrição, as especificidades de cada etapa, bem como com os formulários para auxiliar no desenvolvimento do plano de GC, que se encontra disponível na referência bibliográfica citada.

#### 5.4.2 Diretriz 2 – Capacitação das pessoas

As pessoas são essenciais para qualquer processo de mudança e inovação e especialmente nesta proposta. Um dos indicadores de qualidade é a gestão de pessoas por competências, pois se não houver uma mudança na filosofia e na cultura das relações interpessoais e trabalhistas na instituição, certamente haverá muitas resistências.

Lino (2013, p. 187) destaca “a necessidade de políticas de gestão de pessoas que viabilizem a motivação, comprometimento, valorização e recompensa das pessoas que atuam nas organizações em prol da GC”.

Portanto, a mudança de paradigma na gestão de pessoas, saindo do atual que vê as pessoas como recursos e passando para o paradigma onde as pessoas são o alicerce da inteligência organizacional e que, sem elas, a engrenagem universitária não se move. Para essa mudança é preciso sair do modelo de gestão de pessoas fundamentado no paradigma de “recursos humanos”, para o de “gestão por competências”.

Além da mudança de paradigma, é fundamental a capacitação do pessoal lotado na instituição, desde os dirigentes, passando pelo corpo docente e os servidores.

No processo de capacitação sugere-se a utilização de práticas de gestão do conhecimento, dentre as quais sugere-se: *Mentoring*; *Storytelling*; Café do Conhecimento; *Fóruns*, *Workshops*, *coaching*, Educação Corporativa, Espaços de Trabalhos Colaborativos, Melhores Práticas, e outras.

### 5.4.3 Diretriz 3 – Desenvolvimento da cultura da avaliação institucional qualitativa

O desenvolvimento de uma cultura de avaliação institucional, dentro de um paradigma emancipatório e formativa foge um pouco ao modelo que vem sendo adotado, atualmente, no Brasil, embora já integre as diretrizes do SINAES e é, amplamente, discutido pelos profs. Dias Sobrinho, Dilvo Ristoff e tantos outros.

Assim, para fortalecer esse modelo torna-se necessário que a IES entenda o seu papel como agente ativo no processo, pois a construção de um processo de melhoria contínua da qualidade da gestão universitária, passa pela integração da avaliação institucional com o PDI e com paradigmas mais modernos de gestão – como é o caso da gestão do conhecimento.

A avaliação institucional, neste molde, não pode ter um fim em si mesmo. Ela deve ser a outra ponta do processo de gestão: planeja-se (PDI), faz-se a implementação das políticas, diretrizes, metas e ações (Gestão), avalia-se (Avaliação institucional) e faz-se o *feedback*, tanto no processo, quanto para mensurar os resultados finais. Esta dinâmica representa a visão sistêmica na gestão institucional.

Ainda, é preciso entender o PDI como o alicerce de todo o planejamento universitário, tanto da área administrativa e acadêmica, o qual define o que deve ser trabalhado nos planos e projetos de cada área, tanto numa relação com os aspectos macro políticos, quanto com os pressupostos filosóficos, teórico-metodológicos, curriculares e pedagógicos que norteiam os planos e projetos da área acadêmica e administrativa.

O caráter da avaliação institucional emancipatória ocorre a partir do momento em que a instituição se torna o agente de sua própria transformação. Surge, daí a importância da auto avaliação institucional, coordenada por uma CPA fortalecida, autônoma e atuante, conforme concebida inicialmente pelo SINAES, e não como mera elaboradora de relatórios.

A auto avaliação deve se basear em indicadores, especialmente indicadores de resultados, amparados nos projetos estratégicos das áreas e nas metas e ações propostas. Os indicadores devem ser comparáveis com os de instituições

similares, utilizando-se, para tanto de *benchmarking*, de boas práticas, e de ferramentas da gestão do conhecimento.

Também, é importante que os indicadores, além de definidos e trabalhados pelas universidades sejam, também, produzidos pelo órgão central da educação no país (MEC, INEP, CONAES, CAPES e outros), mais com características qualitativa, formativa e regulatória. Isso possibilita, também, a sua utilização no processo de avaliação da regulação e acreditação utilizados pelos organismos reguladores. Este procedimento impediria que IES menos experientes e com deficiências pudessem não desejar construir indicadores relevantes e que possibilitassem a melhoria de sua qualidade institucional.

Estas três diretrizes, entendido pela pesquisadora como importantes, não tem a pretensão de esgotar a necessidade de definição de outras. Portanto, devem servir de proposta introdutória.

## CAPÍTULO 6: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo é retomado o problema de pesquisa bem como os objetivos geral e específicos, apresentando respostas a essas questões.

O problema que deu origem a esta pesquisa foi - Quais os indicadores de desempenho e práticas de gestão do conhecimento são considerados relevantes para compor um referencial para a gestão de universidades?

Tal problema originou o objetivo geral deste trabalho que é – Propor um referencial para subsidiar o desempenho na gestão das instituições de educação superior.

Para responder a questão de pesquisa efetuou-se uma ampla pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. Com isso, foi possível concluir que as universidades, nas suas funções, apresentam perspectivas e dilemas, inerentes a sua própria condição de organização complexa, mas que tem um papel fundamental no desenvolvimento econômico, social, cultural e científico da humanidade. Também, desenvolveu-se um estudo bibliográfico sobre modelos de universidade e modelos de gestão universitária. Em relação aos modelos de gestão universitária buscou-se os estudos desenvolvidos por Canterle e Favaretto (2008, p. 402 a 406), cujo resumo encontra-se no Apêndice 4 – Modelos de Universidades e de Gestão Universitária.

Em relação aos indicadores de desempenho, os resultados obtidos foram organizados por eixo: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Políticas e Gestão Acadêmicas (PGA) e Gestão Institucional (GI), conforme já apresentados na análise dos dados. Já, no que se refere as práticas de gestão do conhecimento foram selecionadas, pelos participantes, 34,5% das que foram apresentadas no questionário. Deduz-se que a baixa escolha das práticas de GC é decorrente do desconhecimento sobre os paradigmas de gestão do conhecimento, o que já foi constatado por outros pesquisadores já citados neste trabalho.

Alguns pontos dificultadores que impedem a inovação e mudança na universidade, apontados pelos participantes da pesquisa, merecem reflexão e análise, pois representam o sentimento apontado por muitos estudiosos da área de gestão universitária. Dos dificultadores apontados, procurou-se agrupar

por eixos, conforme proposta. Certamente, alguns leitores podem discordar do agrupamento, no entanto entende esta pesquisadora que são os mais compatíveis com cada eixo. Assim, apresenta-se o seguinte agrupamento.

No **Eixo PDI**, entende-se que os seguintes dificultadores, são compatíveis: cultura organizacional; legislação arcaica; comportamentos legalistas; medo de mudanças que possam dar errado; estrutura conservadora: mudanças, ainda que aceitas no papel e nos planos, são difíceis de serem implementadas; a organização do serviço público é a antítese da inovação; falta de recursos financeiros para estimular projetos de risco, intrínseco à inovação; dificuldades relacionadas às tecnologias de informação e comunicação.

No **Eixo PGA**, apontou-se os seguintes dificultadores, como os que podem dificultar a inovação na área acadêmica, que são: falta de pessoal capacitado; falta de recursos; procedimentos burocráticos; falta de agilidade para a tomada de decisão; limitações legais para atividades empreendedoras que desestimulam a participação de docentes em atividades de inovação; resistências de alguns e falta de conhecimentos de outros; infraestrutura e pessoal; manutenção de práticas que consideram que sempre deram certo; conservadorismo dos professores e dos processos acadêmicos; alunos também preferem os métodos rotineiros, pois são mais cômodos; conservadorismo; cultura acadêmica; resistências por parte dos docentes, alunos e funcionários para sair de suas zonas de conforto; dificuldade dos pesquisadores de se informar sobre procedimentos de proteção de suas pesquisas; insegurança emocional e técnica; cultura de que “se funciona, não precisa mudar”.

Em relação ao **Eixo GI**, que abrange a gestão universitária como um todo, acredita-se que os dificultadores, são: falta de pessoal capacitado; falta de capacitação da equipe técnica; falta de recursos; as pessoas tem dificuldade de aceitar o “novo” – querem manter as atividades da forma como estão; procedimentos burocráticos; falta de agilidade para a tomada de decisão; resistências de alguns e falta de conhecimento de outros; infraestrutura e pessoal; cultura de não perceber que o que está sendo feito na pesquisa se constitui em inovação; achar que proteger inovação é burocracia; insegurança emocional e técnica; cultura de que “se funciona, não precisa mudar”;



conservadorismo; falta de uma cultura de melhoria contínua; dificuldades relacionadas às tecnologias de informação e comunicação.

Percebeu-se que, dentre os pontos levantados, alguns se repetiram, isto é, foram apontados por mais de um respondente, que são: cultura organizacional; comportamento legalista; resistências e insegurança para mudanças por parte de toda a comunidade acadêmica; falta de pessoal capacitado; falta de recursos; e conservadorismo.

A proposta é a de que os diagramas indicados neste trabalho possam contribuir com a inovação do modelo de gestão universitária, possibilitando, no mínimo, uma reflexão sobre a necessidade de mudanças na estrutura, na metodologia didático-metodológica e no modelo de gerenciamento administrativo e acadêmico da universidade.

No entanto, considera-se importante um estudo por parte do MEC, CNE, INEP e CONAES sobre o modelo de avaliação, com os mesmos critérios, independente da categoria acadêmica, do porte e dos tipos de cursos específicos de cada IES.

Em um universo de instituições, como é o caso do Brasil, certamente não chegar-se-á nunca a uma situação em que todas as instituições tenham categoria de classe mundial e, isso também, além de impossível, não pode se constituir em intenção de qualquer país.

É preciso eleger instituições que possam se transformar em universidades de classe mundial, fazendo os investimentos necessários, com apoio do governo e com um processo de acompanhamento da qualidade da gestão institucional.

Entende-se que deveria haver uma classificação das instituições brasileiras, para a aplicação da avaliação de regulação, em categorias como: universidades de classe mundial; universidades com foco em pesquisa; universidades com foco na extensão e prestação de serviços; instituições tecnológicas; instituições voltadas para as demandas do mercado de trabalho, etc.

Assim, a avaliação das universidades deveria ser com critérios (instrumentos) específicos por categoria. As instituições acadêmicas classificadas em tecnológicas e voltadas para a formação de competências para o mercado de trabalho deveriam ser avaliadas com outros critérios. Por exemplo, uma faculdade que trabalha com cursos de tecnologia precisa fazer bem o

ensino profissionalizante, atendendo ao requerido pelo mercado de trabalho. Poderia, assim, fazer bem o ensino em vez de fazer mal o ensino, a pesquisa e a extensão por conta de atender aos critérios da avaliação para a regulação.

Finalizando, têm-se plena consciência de que esta proposta está eivada de inconsistências e que requer aprimoramentos. No entanto, como proposta acadêmica, ela pretende instigar os órgãos reguladores da educação superior, os gestores universitários e os estudiosos dos temas a repensarem as práticas de planejamento, gestão e avaliação das instituições de educação superior brasileiras.

Por último, sugere-se que esta proposta seja utilizada para implantar uma filosofia de avaliação qualitativa - formativa e emancipatória, a qual pode fortalecer o sistema de avaliação, especificamente, das instituições com categoria acadêmica de universidade.

Com estes resultados conclui-se que foi possível alcançar os objetivos geral e específicos traçados para este trabalho.

Muitos trabalhos acadêmicos podem decorrer destes estudos. No entanto, entende-se que o principal será a aplicação desta proposta em algumas universidades “pilotos”, a fim de comprovar a sua eficácia e levantar subsídios para o seu aprimoramento. Mas, também, os subsídios resultantes deste trabalho podem contribuir com o INEP/MEC na formulação de um novo modelo de avaliação institucional, por categoria institucional e a implantação da avaliação qualitativa das universidades, com o objetivo de acompanhar a gestão e embasar a atribuição do conceito institucional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Ludmila Apoliano Gomes; ALBUQUERQUE, Gerson Luiz Apoliano; e RIBEIRO, Rogeane Moraes. Um modelo de gestão universitária para Instituições Estaduais Cearenses de Ensino Superior. **Revista ADMpg Gestão Estratégica**, Ponta Grossa, v. 5, n. 1, p.17-22, 2012.

ALMEIDA, Edson Pacheco de. A universidade como núcleo de inteligência estratégica. *In*: MEYER JR., Victor; MURPHY, Patrick. **Dinossauros, gazelas e tigres: novas abordagens da administração universitária**. Um diálogo Brasil e EUA. 2. ed. Ampliada. Florianópolis: Insular, 2003.

ALMEIDA, Marcio; *et al.* **A universidade possível: experiências de gestão universitária**. São Paulo: Cultura - Editores Associados, 2001.

ALVES, Lourdes. **Competências individuais em organizações do conhecimento: um estudo nas instituições particulares e comunitárias de Santa Catarina**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC: UFSC, 2009.

ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de; AMBONI, Nério. **TGA - Teoria Geral da Administração**. 2. ed., Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

ANGELONI, Maria Terezinha (coord.). **Organizações do conhecimento: infraestrutura, pessoas e tecnologias**. São Paulo: Saraiva, 2002.

ARAUJO, V. C. A conceituação de governança e governabilidade – da relação entre si e com o conjunto da reforma do Estado e do seu aparelho. RSP – **Revista do Serviço Público**. Brasília, v. 45, março, 2002.

ATAÍDE, Marlene Almeida de. A universidade do futuro diante das transformações globais: que futuro se espera. **Revista Multidisciplinar Acadêmica Vozes dos Vales** – UFVJM – MG – Brasil – n. 05 – Ano III – 05/2014.

AUDY, Jorge Luis Nicolas. Entre a tradição e a renovação: os desafios da universidade empreendedora. *In*: AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marília Costa. (Organiz.). **Inovação e empreendedorismo na universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

BARCELOS, Valdo; TREVISAN, Amarildo Luiz. A universidade ontem e amanhã – da cópia acadêmica à invenção intercultural. *Utopía y Praxis Latinoamericana*. **Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social**. Ano 14. n. 45, abril-Junio, p. 127 – 139. CESA – FACES – *Universidad del Zulia*. Maracaibo-Venezuela, 2009.

BATISTA, Fábio Ferreira. **Modelo de gestão do conhecimento para a administração pública brasileira**: como implementar a gestão do conhecimento para produzir resultados em benefício do cidadão. Brasília: Ipea, 2012.

BATISTA, Fábio Ferreira e QUANDT, Carlos O. Gestão do conhecimento na administração pública: resultados da pesquisa ipea 2014 – práticas de gestão do conhecimento. **Texto para Discussão Nº 2120 IPEA** – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília: IPEA, agosto de 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

BELLONI, Isaura. **A função social da avaliação institucional**. Avaliação, Campinas, v.3, n.34, 1998.

BERGER, Guy. **Conditions d'une problématique de l'interdisciplinarité**. *In Ceri (eds.) L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les Universités*. p. 21-24. Paris: UNESCO/OCDE, 1972.

BERNHEIM, Carlos Tünnermann; CHAUI, Marilena de Souza. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior.** Brasília: UNESCO, 2008.

BERRY, F.S. *Innovation in public management: The adoption of strategic planning.* **Public Administration Review**, jul./ago., 1994, 54/4. ABI/INFORM Global.

BITTENCOURT, Hélio Radke; AUDY, Jorge Luis Nicolas; RODRIGUES, Alziro César de Moraes Rodrigues; CASARTELLI, Alam de Oliveira. Indicadores institucionais e a avaliação da pós-graduação. RBP. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 9, n. 18 (Dezembro, 2012), Brasília: Capes, 2012.

BLONDEL, Danièle. **Dificuldades, riscos e desafios do século XXI.** In: Educação para o século XXI/organizado por Jacques Delors. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BONACELLI, Maria Beatriz M. Além das fronteiras: a interdisciplinaridade para a interação entre (novos) conhecimentos. **Revista Ensino Superior**, n. 12, janeiro-março. UNICAMP, 2014.

BONDIOLI. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada.** Campinas: Autores Associados. 2004

BORGES, Maria Creusa de Araújo. Reforma da universidade no contexto da integração europeia: o processo de Bolonha e seus desdobramentos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 122, p. 67-80, jan.-mar. 2013. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

BOYNARD, Katia Maria Silva; NOGUEIRA, Jorge Madeira. Indicadores de gestão em conflito com indicadores de qualidade? lições econômicas para a gestão universitária. **Revista GUAL**, v. 8, n. 4, p. 237-258, Edição Especial. Florianópolis: INPEAU/UFSC, 2015.

BRANDÃO, Denis M. S.; CREMA, Roberto. **O novo paradigma holístico** – ciência, filosofia, arte e mística. São Paulo: Summus, 1991.

BRANDÃO, H. P., GUIMARÃES, T. A. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto? *In: Revista de Administração de Empresas da FGV*, São Paulo, v. 41:1, p. 8-15, jan. / mar. 2001.

BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 05/02/15.

\_\_\_\_\_. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Planalto, 1988. Acessível em agosto de 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em fevereiro de 2015.

\_\_\_\_\_. **Constituição de 1967**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Brasília, DF: Planalto, 1967. Acessível em julho de 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em fevereiro de 2015.

\_\_\_\_\_. **Constituição de 1946**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Brasília, DF: Planalto, 1946. Acessível em julho de 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em fevereiro de 2015.

\_\_\_\_\_. **Constituição de 1937**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Brasília, DF: Planalto, 1937. Acessível em julho de 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em fevereiro de 2015.

\_\_\_\_\_. **Constituição de 1934.** Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Brasília, DF: Planalto, 1934. Acessível em julho de 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acessível em fevereiro de 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/>>. Acessível em agosto de 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971** - Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/>>. Acessível em agosto de 2015.

\_\_\_\_\_. **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. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/>>. Acessível em julho de 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961** – Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/>>. Acessível em julho de 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/>>. Acessível em outubro de 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota metodológica:** indicadores de qualidade da educação superior. Brasília: INEP, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior - 2014.** Brasília: MEC/INEP, 2014.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE)** [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125).

BROTTI, Maria Gorete; LAPA, Jair dos Santos. Modelo de avaliação do desempenho da administração da escola sob os critérios de eficiência, eficácia, efetividade e relevância. Campinas, SP: **Revista Avaliação [online]**. 2007, vol.12, n.4, p. 625-661.

BRUNNER, José Joaquín. *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias*. In: SEMINARIO SOBRE PROSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN EN LA REGIÓN DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE UNESCO. **Anais publicado pela Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe UNESCO-SANTIAGO**. Santiago de Chile, 23 al 25 de agosto del 2000.

BUARQUE, Cristovan. **A refundação da universidade**. Brasília: ABEMES Ed., 2005. (Série Grandes depoimentos).

BUARQUE, Cristovam. A universidade numa encruzilhada. In: **Conferência Mundial de Educação Superior + 5**, UNESCO, Paris, 23-25 de junho de 2003.

CARNEIRO, Jorge. Mensuração do desempenho organizacional: questões conceituais e metodológicas. In: GUTTIERREZ, Margarida; BERTRAND, Hélène. (Organizadoras). **Estudos em negócios IV**. Rio de Janeiro: Mauad, 2005.

CARVALHO, Daniel Estima de; *et al.* Construção de cenários: apreciação de métodos mais utilizados na administração estratégica. In: **Anais do XXXV Encontro da ANPAD 2011**. Rio de Janeiro:ANPAD, 04 a 07 de setembro de 2011.



CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**: a era da informação – economia, sociedade e cultura. Tradução Roneide Venâncio Majer. 10. ed., v. 1, São Paulo: Paz e Terra, 2007.

CAVALIERI B. Adriane Monteiro. **Avaliação do desempenho da universidade no Brasil**: um instrumento de auto avaliação focando no ensino e na gestão. TESE (Programa de Pós-Graduação de Engenharia) Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: COPPE/UFRJ, 2001.

CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CESÁRIO, João Batista. **Do coração da igreja** – elementos histórico-pastorais da universidade católica: reflexões sobre a ação da igreja na PUC de Campinas. Dissertação (Programa de Mestrado em Teologia) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

CHANDLER JR, Alfred Dupont. **Strategy and structure: chapters in the history of the industrial enterprise**. Mit Press, 1969.

CHARLE, Christophe e VERGER, Jacques. **História das universidades**. São Paulo: Ed. UNESP, 1996.

CHAUÍ, M. A universidade em ruínas. *In*: CHAUÍ, M. **Universidade em ruínas**: na república dos professores. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CHRISTENSEN, Clayton M.; EYRING, Henry J. **Universidade inovadora** – mudando o DNA do ensino superior de fora para dentro. Tradução Ayresnede Casarin da Rocha. Porto Alegre: Bookman, 2014.

CHUEKE, Gabriel Vouga & LIMA, Manolita Correia. Pesquisa qualitativa: evolução e critérios. **Revista Espaço Acadêmico**. Ano XI, Nº 128, janeiro de 2012.

CLARK, *Burton R.* Em busca da universidade empreendedora. In: AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marília Costa. **Inovação e empreendedorismo na universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

CLARK, *Burton.* **Creating entrepreneurial universities**. Oxford: IAU Press-Elsevier Science Ltd., 2003.

COLLINS, James; PORRAS, Jerry. Construindo a visão da empresa. **Revista Hsm Management**, n.7, ano 2, mar-abr, p.32-47, São Paulo, 1998.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Relatório de Avaliação 2007-2009**: Trienal 2010. Disponível em: <<http://trienal.capes.gov.br/wpcontent/uploads/2010/09/INTERDISCIPLINAR-rel-11set10.pdf>>. Acesso em agosto de 2015.

COTRIM, Gilberto. **História global**: Brasil e geral. São Paulo: Editora Saraiva, 2005.

COUVANEIRO, João Luís Serrenho Frazão. **O curso superior de letras (1861-1911)** - nos primórdios das ciências humanas em Portugal. Tese (Faculdade de Letras) Universidade de Lisboa. Portugal, 2012.

CROSBY, Philip. **Crosby's 14 steps to improvement**. New York: McGraw-Hill, 1979.

\_\_\_\_\_. **Quality is free: the art of making quality certain**. New York: McGraw-Hill, 1979.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade temporã**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1980.

DAVEL, R.; SNYMAN, M.M.M. *Influence of corporate culture on the use of knowledge management techniques and technologies*. **South African Journal of Information Management**, vol.7, n.2, June 2005. Disponível em: <[www.sajim.co.za/index.php/SAJIM/article/download/259/250](http://www.sajim.co.za/index.php/SAJIM/article/download/259/250)> . Acesso em outubro de 2015.

DAVENPORT, Thomas H.; PRUSAK, L. **Conhecimento empresarial**: como as organizações gerenciam seu capital intelectual. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

DELORS, Jacques (Coord.). Os quatro pilares da educação. *In*: **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortezo, 1999.

DELORS, Jacques. **Educação para o século XXI**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DEMING, W. E. **Qualidade**: a revolução da administração. Rio de Janeiro: Saraiva, 1990.

DEMING, William. E. **Saia da crise**: as 14 lições definitivas para controle de qualidade. São Paulo: Futura, 2003.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 6 ed., Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

DEMO, Pedro. **Conhecimento moderno**: sobre ética e intervenção do conhecimento. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

DIAS, Emerson de Paulo. Conceitos de gestão e administração: uma revisão crítica. **Revista Eletrônica de Administração** – Facef – vol. 01, ed. 01, p. 01 a 12, julho-dezembro, 2002.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 88, Especial, p.703-725, out., 2004.

\_\_\_\_\_. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado**: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. **Universidade desconstruída**: avaliação institucional e resistência. Florianópolis: Insular, 2000.

DRUCKER, Peter F. **Prática da administração de empresas**. São Paulo: Pioneira, 1998.

DRUCKER, Peter F. **Desafios gerenciais para o século XXI**. São Paulo: Pioneira, 2000.

ENCYCLOPEDIA BRITANNICA. **Higher education in the byzantine empire**, 2008. Disponível em <http://www.britannica.com.br/>. Acesso em outubro de 2015.

ENSSLIN, L.; MONTIBELLER NETO, G. & NORONHA, S. M. **Apoio à decisão**: metodologias para estruturação de problemas e avaliação multicritério de alternativas. Florianópolis: Insular, 2001.

ERPEN, Julio Graeff *et al.*. Métodos e técnicas de gestão do conhecimento aplicadas para melhorar a gestão do capital intelectual em núcleos setoriais de uma associação empresarial. **Navus**. Florianópolis, SC, v. 5, n. 1, p. 22-35, jan./mar. 2015.

ETZKOWITZ, Henry; LEYDESDORFF, Loet. **Universities and the global knowledge economy - a triple helix of university-industry-government**, Londres, Ed. Pinter, 1997.

ETZKOWITZ, Henry. **Research groups as “quasi-firms”**: the invention of the entrepreneurial university. *Research Policy*, v. 32, p. 109-121, 2003.

FALCONI CAMPOS, Vicente. **TQC controle da qualidade total no estilo japonês**. 9. ed., Minas Gerais: Editora Falconi, 2014.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Revista Educar**, n. 28, p. 17-36, Curitiba: Ed. UFPR, 2006.

FAYOL, J. Henri. **Administração industrial e geral**: previsão, organização, comando, coordenação e controle. Tradução de Irene de Bojano e Mário de Souza. 10. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

FAZENDA, Ivani C.A. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

FEIGENBAUM, Armand V. **Controle da qualidade total**. São Paulo: Makron Books, v.1, 1994.

FINNIE, R.; USHER, A. **Measuring the quality of post-secondary education: concepts, current practices and a strategic plan**. Ottawa: Canadian Policy Research Networks Inc., 2005.

FLACH, C.R de C.; BENHRAIS, M. A. Paradigmas Educacionais e sua influência na prática pedagógica. **Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. Curitiba: PUCPR, 2009.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza Leme. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira**. 2. ed. – São Paulo: Atlas, 2001.

FLEURY, Maria Tereza Leme; OLIVEIRA Jr, Moacir de Miranda. (Organiz.). **Gestão estratégica do conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências**. São Paulo: Atlas, 2001.

FREITAS, Henrique, *et al.*. O método de pesquisa *survey*. **Revista de Administração**, vol. 35, nº 3, p. 105-112, julho-setembro. São Paulo, 2000.

FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contra regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 92, p. 911-933, out. 2005.

FNQ – Fundação Nacional da Qualidade. **20 anos da FNQ**. São Paulo: FNQ/Folie Comunicação, 2012.

\_\_\_\_\_. **Critérios rumo à excelência – Avaliação e diagnóstico da gestão organizacional**. 6. ed., São Paulo: FNQ/Folie Comunicação, 2011.

\_\_\_\_\_. **Sistemas de indicadores**. São Paulo: FNQ/Folie Comunicação, 2014.

FOLLETO, Paulo R.; TAVARES, Sérgio M. N. Especificidades da governança universitária: alguns aspectos. *In*: COLOMBO, Sonia S. (Organizadora). **Gestão universitária: os caminhos para a excelência**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

FONSECA, A.F., **Organizational knowledge assessment methodology**. Washington: WBI, 2006.

FORGRAD. 10 anos do Plano Nacional de Graduação (PNG) e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). **Carta de Uberaba**. Uberaba (MG), 2014. Disponível em <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/proen/Carta%20FORGRAD%20UBERABA.pdf>. Acesso em março de 2016.

FORPROEX - Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Gráfica da UFRGS. Porto Alegre, RS, 2012 (Coleção Extensão Universitária; v. 7). Disponível em [http://www.pr5.ufrj.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=74&Itemid=152](http://www.pr5.ufrj.br/index.php?option=com_content&view=article&id=74&Itemid=152). Acessível em abril de 2016.

FRANCISCO, Thiago Henrique Almino *et al.*. Análise epistemológica da avaliação institucional da educação superior brasileira: reflexões sobre a transposição de paradigmas. *In*: **III Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração**. Florianópolis, SC: UFSC, março, 2013.

\_\_\_\_\_. O impacto da estrutura legal do PDI no processo de planejamento estratégico de instituições do Sistema AMPESC. **Revista GUAL**, Edição Especial, p. 133-162. Florianópolis: INPEAU, 2011.

FUNDAÇÃO CAPES. **Sistema nacional de pós-graduação**. Versão atualizada em 21 maio 2014. Disponível em <http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao>. Acesso em 30/01/2016.

GADDOTTI, Moacir. **Avaliação institucional** - necessidade e condições para a sua realização (versão preliminar). Teleconferência, 1999.

GARIBA JUNIOR, Maurício. **Gestão do conhecimento**. 2.ed.. Florianópolis: Publicações do IFSC, 2011.

GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo. (Coordenadoras). Métodos de pesquisa. *In: Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e Curso de Graduação Tecnológica* – planejamento e gestão para o desenvolvimento rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GHANI, Syed Raiyan. *Knowledge management: tools and techniques*. **DESIDOC Journal of Library & Information Technology**, v. 29, n. 6, p. 33-38, nov. 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIUZI, Laércio Durval. **A relação entre as políticas organizacionais e o processo de desenvolvimento de executivos**. Dissertação (Departamento de Administração da Faculdade de Economia e Administração) Universidade de São Paulo. São Paulo: FEA/USP, 1987.

GOLDSZMIDT, R. G. B.; PROFETA, R. A. Implementação da estratégia: um estudo de caso da interação BSC – PNQ. Itajaí, SC: **Revista Alcance**, v. 11, n. 1, 2004.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **A natureza da globalização e a globalização da natureza**. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2006.

GONZÁLES, José Juan Sánchez. **La administración pública como ciencia: su objeto y su estudio**. México: Plaza y Valdés, 2001.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: Esta é a questão? **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, mai-ago 2006, vol. 22 n. 2, p. 201-210.

HELSELBEIN, Frances; GOLDSMITH, Marshal; BECKHARD, Richard. **A organização do futuro**: como preparar hoje as empresas de amanhã. Organização *The Peter F. Drucker Foundation*. Tradução Nota Assessoria. São Paulo: Futura, 2000.

HELOU, Angela Regina Heinzen Amin. **Avaliação da maturidade da gestão do conhecimento na administração pública**. Tese (Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento) Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC: PPEGC/UFSC, 2015.

HORTALE, Virgínia Alonso; MORA, José-Ginés. Tendências das reformas da educação superior na Europa no contexto do processo de Bolonha. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 937-960, Especial - Out. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

HRONEC, Steven M. **Sinais vitais**: usando medidas de desempenho da qualidade, tempo e custos para traçar a rota para o futuro de sua empresa. São Paulo: Makron Books, 1994.

HUBERMAN, Léo. **A história da riqueza do homem**. 21. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editoras, 1981.

IBGC – Instituto Brasileiro de Governança Corporativa. **Guia das melhores práticas de governança para fundações e institutos empresariais**. São Paulo: IBGC e GIFE, 2014.

ISHIKAWA, Kaoru. **Controle de qualidade total a maneira japonesa**. Rio de Janeiro: Campus, 1993.

JACOBI, Pedro R.; GRANJA, Sandra Inês B.; FRANCO, Maria Isabel. Aprendizagem social - práticas educativas e participação da sociedade civil como estratégias de aprimoramento para a gestão compartilhada em bacias hidrográficas. **Revista São Paulo em Perspectiva**, v. 20, n. 2, p. 5-18, abr./jun. 2006.

JULIATTO, C. I. **A universidade em busca da excelência**: um estudo sobre a qualidade da educação. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2005.



JURAN, Joseph Moses. **Juran na liderança pela qualidade**: um guia para executivos. São Paulo: Pioneira, 1990.

KAPLAN, Robert S.; NORTON, David P.. **Kaplan e Norton na prática**. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

KERR, C. **Os usos da universidade**. Fortaleza: EdUFCE, 1982.

KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira. Avaliação da aprendizagem como construção do saber. *In: V Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul*. Mar Del Plata: INPEAU, dez. 2005.

KUHN, T. S. **La estructura de las revoluciones científicas**. México: *Fondo de Cultura Económica*, 2001.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 2. ed., São Paulo: Atlas, 2003.

LAVARDA, Carlos Eduardo Facin; ROCHA, Irani. Retrospectiva bibliográfica sobre o *balanced scorecard* (BSC) como instrumento de planejamento e controle nas empresas. **Revista de Contabilidade do Mestrado em Ciências Contábeis da UERJ** (*online*), Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 19-34, jan./abril, 2011.

LEITE, Denise. **Avaliação participativa e qualidade** - os atores locais em foco. Centro Universitário Metodista. Editora Sulina. Porto Alegre. 2009.

LEME, Rogério. **Avaliação de desempenho com foco em competências**. São Paulo: Qualitymark, 2008.

LENZI, Greicy Kelli Spanhol. **Framework para o compartilhamento do conhecimento na gestão de tutoria de cursos de educação a distância**. Tese (Programa de Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina). Florianópolis, SC: PPEGC/UFSC, 2014.

LEVIN, Richard C.. A ascensão das universidades asiáticas. *In: Discurso proferido no dia 1º de fevereiro de 2010 na Royal Society*, Londres. **Revista Ensino Superior da UNICAMP**, Campinas, SP, 2010.

LIMA, Paulo Daniel Barreto. **A excelência em gestão pública: a trajetória e a estratégia do GesPública**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2007

LINO, Sônia Regina Lamego. **Diretrizes para a institucionalização da gestão do conhecimento na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Brasil**. Tese (Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento) Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: PPEGC/UFSC, 2013.

LIPOVETSKY, Gilles e CHARLES, Sébastien. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.

LUCKMANN, Luiz Carlos; BERNART, Eliezer Emanuel. Da universidade clássica à universidade brasileira: aproximações e desdobramentos. **Unoesc & Ciência** – ACHS, Joaçaba, SC, v. 5, n. 2, p. 211-220, jun./dez. 2014.

MACHADO, Nilson José. A universidade e a organização do conhecimento: a rede, o tácito, a dívida. São Paulo: **Revista Estudos Avançados**, vol.15, n.42, maio-agosto, 2001.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E . M. **Metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MARCOVITCH, Jacques. **A universidade (im)possível**. São Paulo: Futura, 1998.

MARTINATO, Fátima Jeanette. **Avaliação institucional da universidade: estudo de critérios e experiências de avaliação em âmbito internacional e no Brasil**. Dissertação. Universidade de Caxias do Sul (UCS). Caxias do Sul, RS, 1998.

MATURANA, H. R; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento: as bases da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**. [online], vol.17, suppl.3, p. 04-06, 2002.

MELLA, F. A. A. **O Egito dos Faraós: história, civilização e cultura**. São Paulo: Ed. Hemus, 1981.

MELO, Pedro Antônio de. **A cooperação universidade/empresa nas universidades públicas brasileiras**. Tese (Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção) Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC: PPEPS/UFSC, 2002.

MELLO, Alex Fiúza de; DIAS, Marco Antonio Rodrigues. Os reflexos de Bolonha e a América latina: problemas e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 32, n. 115, p. 413-435, abr.-jun. 2011.

MENDES, Cinthia da Cunha. A gestão do conhecimento no universo dos intangíveis. **T&C Amazônia**, ano 1, nº 1, fev., 2003.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, mai-ago, p. 131-150, 2000.

MEYER JR., V. e MURPHY, J.P. (org.). **Dinossauros, gazelas e tigres: novas abordagens da administração universitária**. 2. ed. ampl. Florianópolis, SC: Insular, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC/SAPIEnS. **Instruções para a elaboração do PDI**. Brasília, 2007. Disponível em <http://www2.mec.gov.br/sapiens/pdi.html>. Acessível em dezembro de 2015.

\_\_\_\_\_. (MEC). SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (SEaD). **Referenciais de qualidade para educação superior a Distância**. Brasília: MEC/SEaD, 2007.

\_\_\_\_\_. (MEC). **Portaria Nº 92, de 31 de janeiro de 2014.** Aprova, em extrato, os indicadores do Instrumento de Avaliação Institucional Externa para os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica, modalidade presencial, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. Brasília (DF): MEC, 2014.

\_\_\_\_\_. (MEC). INSTITUTO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Nota Técnica nº 73** - Cálculo do Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição referente a 2013. Versão atual dezembro 2014. Brasília: MEC/INEP, 2014.

\_\_\_\_\_. (MEC). INSTITUTO DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Nota Técnica nº 062, de outubro de 2014** - Definição da estrutura do Relato Institucional. Brasília: MEC/INEP, 2014.

MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO. SECRETARIA DE GESTÃO. Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização – GesPública; Prêmio Nacional da Gestão Pública – PQGF. Documento de referência. *In: Fórum Nacional 2008/2009* - Brasília: MP/SEGES, 2009.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Gestão. **Melhoria da gestão pública por meio da definição de um guia referencial para medição do desempenho da gestão, e controle para o gerenciamento dos indicadores de eficiência, eficácia e de resultados do programa nacional de gestão pública e desburocratização** – Produto 1: mapeamento bibliográfico e do estado da arte sobre indicadores de gestão. Brasília: MP/SEGES, agosto de 2009.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Gestão. Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização – GesPública; Prêmio Nacional da Gestão Pública – PQGF. **Instrumento para avaliação da gestão pública – 250 e 500 pontos.** Brasília: MP/SEGES, 2009.

MINTZBERG, Henry. **Ascensão e queda do planejamento estratégico.** Tradução Maria Adelaide Carpigiani. São Paulo: Bookman, 2007.

MORGADO, José Carlos. Processo de Bolonha e ensino superior num mundo globalizado. **Educação e Sociedade**, vol. 30, n. 106, p. 37-62, jan./abr. Campinas (SP): 2009.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. ALMEIDA, M<sup>a</sup> da Conceição e CARVALHO, Edgar de Assis (Organiz.), 4. ed., São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão Técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF : UNESCO, 2003.

MORITZ, Gilberto de Oliveira. **Planejando por cenários prospectivos**: a construção de um referencial metodológico baseado em casos. Tese (Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC: PPEPS/UFSC, 2004.

MORITZ, Mariana Oliveira *et. al.*. A prospecção de cenários nas universidades: variáveis portadoras de futuro e a trajetória da Universidade Federal de Santa Catarina para 2022. **Revista de Ciências da Administração**, vol. 13, n. 31, p. 111-135, set-dez. Florianópolis, 2011.

MOROSINI, Marília Costa (Organiz.). **A universidade no Brasil**: concepções e modelos. 2. ed., Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011.

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização da educação superior: perspectivas atuais. Seção Entrevista. **Revista Eventos Pedagógicos**, v.5, n.3 (12. ed.), edição especial temática, p. 170 -179, ago./out. 2014.

MOROSINI, Marília Costa, *et al.* A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 64, p. 13-37, jan.-mar. 2016.

NASCIMENTO, Luciana de Araújo. **Universidade de Coimbra (1290-1559):** origens, transferências, percalços, reformas e consolidação. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR: PPGE/UEM, 2012.

NICOLESCO, Basarab. **Um novo tipo de conhecimento—**transdisciplinaridade. 1º Encontro Catalisador do CETRANS – Escola do Futuro – USP. Itatiba, São Paulo – Brasil: abril de 1999.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação de conhecimento na empresa:** como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. Tradução de Ana Beatriz Rodrigues e Priscila Martins Celeste. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

NUNES, Edson e FERNANDES, Evanildo. Rankings internacionais – a irresistível polêmica em torno de seus sentidos e metodologias. **Revista Ensino Superior**, UNICAMP, nº 12 – Janeiro-março, 2014.

NUINTIN, Adriano Antonio; NAKAO, Sílvio Hiroshi. A definição de indicadores do desempenho e da qualidade para o processo de produção: estudo de casos do processo de produção do café. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, UFSC, vol. 7, n. 14, p. 51-73, julho-dezembro, 2010.

*ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Survey of knowledge management practices in ministries/ departments/ agencies of central government.*** Paris: OECD, 2006.

OLIVEIRA, Terezinha. Origem e memória das universidades medievais – a preservação de uma instituição educacional. **Varia História**, UFMG, Belo Horizonte, vol. 23, nº 37: p.113-129, Jan/Jun 2007.

PACHECO, Roberto Carlos; SÁ FREIRE, Patrícia de; TOSTA, Kelly Cristina B. T. Experiência multi e interdisciplinar do Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da UFSC. *In*: PHILIPPI JR, Arlindo; SILVA NETO, Antônio, J. (Org.). **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e inovação**. p. 566-606. Barueri, SP: Manole, 2011. p. 566-606.

PADERES, Adriana Marques; RODRIGUES, Regina de Brito; GIUSTI, Sonia Regina. Teoria da complexidade: percursos e desafios para a pesquisa em educação. **Revista de Educação**, Sistema Anhanguera de Revistas Eletrônicas, v. 8, n. 8, p. 1-13, 2005.

PALADINI, Edson P. **Avaliação estratégica da qualidade**. São Paulo: Atlas, 2002.

PAULA, Maria da Costa de. USP e UFRJ - a influência das concepções alemã e francesa em suas fundações. *Tempo Social*; **Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 14, n.2, p.147-161, outubro de 2002.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A universidade da modernidade nos tempos atuais. Campinas, SP: **Revista Avaliação**; Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 29-52, mar. 2009.

PEREIRA, Lusia Ribeiro. **Ensino superior no mundo contemporâneo: desafios e perspectivas**. *Higher education in the modern world: challenges and prospects*. Disponível em <https://www.google.com.br/#q=ensino+superior+no+mundo+contempor%C3%A2neo+desafios+e+perspectivas>. Acesso em janeiro de 2016.

PESSOA Jr., Osvaldo. **Teoria do conhecimento e filosofia da ciência I** – definição de conhecimento. 2010. Disponível em <http://www.fflch.usp.br/df/opessoa/TCFC1-10-Cap02.pdf>. Acessível em 25/07/2015.

PINTO, Rodrigo Serpa. **Meta-avaliação: uma década do processo de avaliação institucional do SINAES**. Tese (Programa de Pós-Graduação em Administração) Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC: PPGA/UFSC, 2015.

PORTO, Claudio & RÉGNIER, Karla. **O Ensino superior no mundo e no Brasil** – condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003-2025 - uma abordagem exploratória. Brasília (DF): Macroplan, 2003.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed., Universidade FEEVALE. Novo Hamburgo (RS): FEEVALE, 2013.

QUEIROZ, Carlos O. de Alexandre. **Modelo de gestão do conhecimento para empresas de desenvolvimento de software**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Informática) Universidade Federal da Paraíba, Campina Grande, PA, 2001. Disponível em: <<http://docs.computacao.ufcg.edu.br/posgraduacao/dissertacoes/2001/>>. Acesso em janeiro de 2016.

QUINN, J.B., ANDERSON, P. y FINKELSTEIN, S.: *La gestión del intelecto profesional: sacar el máximo de los mejores*, **Harvard Deusto Business Review**, vol. 75, p. 4-17, *Noviembre-Diciembre*, 1996.

**QS World University Rankings®** 2015/16.  
[http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2014#sorting=rank+region="+country="+faculty="+stars=false+search=](http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2014#sorting=rank+region=) Acessível em janeiro de 2016.

REBELO, Luiza Bessa; COELHO, Christianne C.S.R.; ERDMANN, Rolf Hermann. Contribuições da teoria da complexidade ao processo de planejamento estratégico em universidades. *In*: MELO, Pedro Antônio e COLLOSSI, Nelson (organiz.). **Cenários da gestão universitária na contemporaneidade**. Florianópolis: Insular, 2004.

REDE, Marcelo. **A mesopotâmia**. São Paulo: Saraiva, 1997.

RISTOFF, Dilvo. Algumas definições de avaliação. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, SP, v. 8, n. 2, 2003.



\_\_\_\_\_. **Construindo outra educação:** tendências e desafios da educação brasileira. Florianópolis: Insular, 2011.

RODRIGUEZ Y RODRIGUEZ, Martius. **Gestão empresarial** – organizações que aprendem. Rio de Janeiro: Qualitymark Ed. Ltda, 2002.

ROPS, Daniel. **A igreja das catedrais e das cruzadas.** Brochura III. São Paulo: Edit. Quadrante, 1961.

RUAS, R.; ANTONELLO, C.; BOFF, L. H. (Org.). **Os novos horizontes da gestão:** aprendizagem organizacional e competências. Porto Alegre: Bookman, 2005.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica.** 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

RÜEGG, Walter (coord. ger.). **Uma História da universidade na Europa.** Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1996.

SHARDA, Ramesh; ARONSON, Jay E.; KING, David. **Business intelligence:** um enfoque gerencial para inteligência do negócio. Tradução de Fabiano Bruno Gonçalves. Porto Alegre: Bookman, 2009.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Universidade, modernidade e pós-modernidade. **Revista Educação Brasileira.** Brasília, DF, v. 20, n. 40, p. 41-72, jan./jul. 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza; ALMEIDA FILHO, Neomar. **A Universidade no século XXI:** para uma universidade nova. Coimbra: Almedina; 2008.

SANTOS, Neri e PACHECO, Roberto Carlos dos Santos. **Gestão do conhecimento:** teoria e prática. (Slids da Palestra) Instituto de Engenharia Nuclear. Rio de Janeiro, 18 de julho de 2013. Disponível em <http://pt.slideshare.net/rpacheco/gesto-do-conhecimento-teoria-e-prtica>. Acessível em abril de 2015.

SANTOS, Neri. Organizações intensivas em conhecimento. *In: Apostila do Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento*. UFSC. Florianópolis: PPEGC/UFSC, 2009.

SCHLICKMANN, Raphael. **Administração Universitária**: Desvendado o campo científico no Brasil; orientador Pedro Antônio de Melo; coorientador, Maurício Serva. Tese (Programa de Pós-Graduação em Administração) Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC: PPGA/UFSC, 2013.

SCHMIDT, Alberto Souza *et al.* **Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade**: O caso do GesPública. *In: X Congresso Virtual Brasileiro – CONVIBRA Administração*. Nov. 2013.

SENGE, Peter. **Quinta disciplina**. São Paulo: Best-Seller, 1990.

SILVEIRA, Fernando Lang da. A teoria do conhecimento de Kant: o idealismo transcendental. **Caderno Brasileiro do Ensino de Física**. UFSC, Florianópolis, SC, v. 19, p. 28-51, mar. 2002.

SILVEIRA, Zuleide Simas da; BIANCHETTI, Lucídio. Universidade moderna: dos interesses do Estado-nação às conveniências do mercado. **Revista Brasileira de Educação**, ANPEd. Rio de Janeiro, v. 2, n. 64, p. 79-99, jan.-mar., 2016.

SINAES – **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: da concepção à regulamentação. [Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira]. – 5. ed., revisada e ampliada – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009.

SMITH, Anthony F.; KELLY, Tim. O capital humano na economia digital. *In: A organização do futuro*: como preparar hoje as empresas de amanhã. Peter F. Drucker *Foundation*. Tradução Nota Assessoria. São Paulo: Futura, 2000.

SOARES, Maria Susana Arrosa (coordenadora). **A educação superior no Brasil**. Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe IESALC – Unesco – Caracas. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.

SOBRAL, Felipe. **Administração**: teoria e prática no contexto brasileiro. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2008.

SOUZA, Edson Miranda de; AGUIAR, Afrânio Carvalho. Publicações póstumas de Henri Fayol: revisitando sua teoria administrativa. **RAM – Revista de Administração MACKENZIE**, v. 12, n. 1, jan/fev. São Paulo, SP: Walter Bataglia Ed., 2011, p. 204-227.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. **Caminhos e descaminhos da educação brasileira**. São Paulo: Integrare Editora, 2011.

SOUZA, Rodrigo Augusto de; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A universidade medieval e a produção do conhecimento: aspectos da gnoseologia de boaventura de Bagnoregio. *In: VIII Jornada de Estudos Antigos e Medievais e I Jornada Internacional de Estudos Antigos e Medievais*. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá – UEM. Maringá, PR, 2009.

STONER, J.A.F.; FREEMAN, R.E. **Administração**. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil, 1995.

STEWART, Thomas A. **Capital intelectual**: a nova vantagem competitiva das empresas. Tradução de Ana Beatriz Rodrigues e Priscila Martins Celeste. Rio de Janeiro: Elsevier, 1998.

SVEYBI, Karl Erik. **A nova riqueza das organizações**: gerenciando e avaliando patrimônios de conhecimento. Tradução de Luiz Euclides T. F. Filho. – Rio de Janeiro: Campus, 1998.

TAKASHINA, N. Tadachi. **Indicadores da qualidade e do desempenho** - como estabelecer metas e medir resultados. 3. ed., São Paulo: Qualiymark, 1996.

TAKASHINA, N. Tadashi; FLORES, Mario C. X.. **Indicadores da qualidade e do desempenho**: como estabelecer metas e medir resultados. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005.

TAKEUCHI, Irotaka; NONAKA, Ikujiro. **Gestão do conhecimento**. Tradução Ana Thorell. Porto Alegre: Bookman, 2008.

TAVARES, M. C. **Gestão Estratégica**. 3 ed., São Paulo: Atlas, 2010.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de administração científica**. Tradução de Arlindo Vieira Ramos. 8. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TERRA, José Claudio; GORDON, Cindy. **Realizing the promise of corporate portals: leveraging knowledge for business success**. New York, USA: *Butterworth-Heineman*, 2002.

TERRA, José Claudio. **Gestão do conhecimento**: o grande desafio empresarial. São Paulo: Negócio Editora, 2001.

TOSTA, Kelly Cristina Benetti Tonani. **A universidade como catalisadora da inovação tecnológica baseada em conhecimento**. Tese (Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento) Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC: PPEGC/UFSC, 2012.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação superior no século XXI**: visão e ação. Acessível no site da UNESCO, em 25/12/2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). **Plano de Gestão**: período de 2012-2016. Porto Alegre (RS): UFRGS, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015 a 2019**. Florianópolis: UFSC, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA (UFV). **PG – Plano de Gestão 2012-2015**. Sebastião Tavares de Rezende (coord.). Viçosa – MG: UFV, 2012.

VALMORBIDA, Sandra Mara Lesbik *et al.*. Avaliação de desempenho para auxílio na gestão de universidades públicas: análise da literatura para identificação de oportunidades de pesquisas. **Revista Contabilidade, Gestão e Governança** – Brasília, v. 17 · n. 3 · p. 4 - 28 · set./dez. 2014.

VIANA, Célio Mauro; SANTA-RITA, Tania. Apenas interdisciplinar? **Revista Mundo & Vida**, v. 2. Pós-Graduação em Ciência Ambiental – UFF - Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro: UFF, 2000.

VIANA, Moisés dos Santos. **O desafio social do saber universitário**. Bahia: REA, n. 99, agosto de 2009.

WELCH, Jack. **Paixão por vencer**. Tradução de Afonso Celso da Cunha Serra. 15ª Reimpressão. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookmark, 2001.

YOUNG, Ronald. **Knowledge management tools and techniques manual**. United Kingdom served as the volume editor. Published by the APO - Asian Productivity Organization, Tokio: APO, 2010.

YOUSSEF, Youssef Ahmad. **Um modelo de gestão do conhecimento em administração para uma organização interinstitucional universitária**. TESE (Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento) Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis (SC): PPEGC/UFSC, 2010.

ZABOT, João Batista M. e Silva; L.C. Mello da. **Gestão do conhecimento**: aprendizagem e tecnologia construindo a inteligência coletiva. São Paulo: Atlas, 2002.

ZAPELINI, Wilson B. **Um modelo de avaliação de programas de pós-graduação baseado no *benchmarking* de competências organizacionais**: estudo de caso nas Engenharias da UFSC. Tese (Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção e Sistemas) Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC: PPEPS/UFSC, 2002.

## APÊNDICE 1 - UNIVERSIDADES CRIADAS NO MUNDO, ENTRE O SÉCULO IX E O SÉCULO XIX (d.C.) E QUE SE ENCONTRAM EM ATUAÇÃO

Nome	País	Ano de Fundação	Fonte
Universidade Al-Karaouine	 Marrocos	859	<a href="http://www.alqaraouiyine.com">www.alqaraouiyine.com</a>
Universidade Al-Azhar	 Egito	970-972	<a href="http://www.azhar.edu.eg">www.azhar.edu.eg</a>
Universidade de Nizamiya	 Irã	1065	<a href="http://www.al-nizamiyya.ir/educacion/">www.al-nizamiyya.ir/educacion/</a>
Universidade de Bolonha	 Itália <sup>11</sup>	1088	<a href="http://www.unibo.it/it">http://www.unibo.it/it</a>
Universidade de Oxford	 Reino Unido	1096	<a href="http://www.ox.ac.uk/">www.ox.ac.uk/</a>
Universidade de Modena	 Itália	1188	<a href="http://www.unimore.it/">http://www.unimore.it/</a>
Universidade de Cambridge	 Reino Unido	1209/1226	<a href="http://www.cam.ac.uk/">http://www.cam.ac.uk/</a>
Universidade de Salamanca	 Espanha <sup>12</sup>	1218	<a href="http://www.usal.es/webusal/">http://www.usal.es/webusal/</a>
Universidade de Pádua	 Itália	1222	<a href="http://www.unipd.it/">http://www.unipd.it/</a>
Universidade de Nápoles Federico II	 Itália	1224	<a href="http://www.unina.it/ateneo">http://www.unina.it/ateneo</a>
Universidade Federal de Toulouse	 França	1229	<a href="http://www.univ-toulouse.fr/">http://www.univ-toulouse.fr/</a>
Universidade de Siena	 Itália	1240	<a href="http://www.unisi.it/">http://www.unisi.it/</a>
Universidade de Valladolid	 Espanha	1241	<a href="http://www.uva.es/">http://www.uva.es/</a>
Universidade de Paris (Sorbonne)	 França	1275	<a href="http://www.paris-sorbonne.fr/">http://www.paris-sorbonne.fr/</a>
Universidade de Múrcia	 Espanha	1272	<a href="http://www.uva.es/">http://www.uva.es/</a>
Universidade de Montpellier	 França	1289	<a href="http://www.umontpellier.fr/">http://www.umontpellier.fr/</a>
Universidade de Coimbra	 Portugal	1290	<a href="http://www.uc.pt/">http://www.uc.pt/</a>
Universidade de Alcalá de Henares ( <i>hoje Universidade Complutense de Madrid</i> )	 Espanha	1293	<a href="http://www.uah.es/historia">http://www.uah.es/historia</a>
Universidade de Lérida (Lleida)	 Espanha	1300	<a href="http://www.udl.es/">http://www.udl.es/</a>

<sup>11</sup> 1861 - Unificação da Itália depois da criação de suas primeiras universidades. Proclamação do reino da Itália com Vitor Emanuel como soberano em 1861, enquanto a primeira universidade italiana data de 1088. (COTRIM, 2005)

<sup>12</sup> A reunificação da Espanha foi concluída em 1492 (Brasil Escola – por Eduardo de Freitas). Depois da criação das primeiras Universidades Espanholas.

Universidade de Roma	 Itália	1303	<a href="http://www.uniroma1.it/">http://www.uniroma1.it/</a>
Universidade de Florença	 Itália	1321	<a href="http://www.unifi.it/">http://www.unifi.it/</a>
Universidade de Camerino	 Itália	1336	<a href="http://www.unicam.it/">http://www.unicam.it/</a>
Universidade de Pisa	 Itália	1343	<a href="http://www.unipi.it/">http://www.unipi.it/</a>
Universidade Carolina de Praga	 República Tcheca	1348	<a href="http://www.cuni.cz/">http://www.cuni.cz/</a>
Universidade de Pavia	 Itália	1361	<a href="http://www-4.unipv.it/">http://www-4.unipv.it/</a>
Universidade de Viena	 Áustria	1365	<a href="http://www.univie.ac.at/">http://www.univie.ac.at/</a>
Universidade Jaguelônica	 Polónia	1367	<a href="http://www.uj.edu.pl/">http://www.uj.edu.pl/</a>
Universidade de Pécs	 Hungria	1367	<a href="http://www.ajk.pte.hu/">http://www.ajk.pte.hu/</a>
Universidade de Erfurt	 Alemanha	1379	<a href="https://www.uni-erfurt.de/">https://www.uni-erfurt.de/</a>
Universidade de Heidelberg	 Alemanha	1386	<a href="http://www.uni-heidelberg.de/">http://www.uni-heidelberg.de/</a>
Universidade de Colônia	 Alemanha	1388	<a href="http://www.uni-koeln.de/">http://www.uni-koeln.de/</a>
Universidade de Ferrara	 Itália	1391	<a href="http://www.unife.it/">http://www.unife.it/</a>
Universidade de Zadar	 Croácia	1396	<a href="http://www.unizd.hr/">http://www.unizd.hr/</a>
Universidade de Würzburg	 Alemanha	1402	<a href="http://www.uni-wuerzburg.de/">http://www.uni-wuerzburg.de/</a>
Universidade de Turim	 Itália	1404	<a href="http://www.unito.it/">http://www.unito.it/</a>
Universidade de Leipzig	 Alemanha	1409	<a href="http://www.zv.uni-leipzig.de/">http://www.zv.uni-leipzig.de/</a>
Universidade de St. Andrews	 Reino Unido	1413	<a href="http://www.st-andrews.ac.uk/">http://www.st-andrews.ac.uk/</a>
Universidade de Rostock	 Alemanha	1419	<a href="http://www.uni-rostock.de/">http://www.uni-rostock.de/</a>
Universidade Católica de Lovaina	 Bélgica	1425	<a href="http://www.uclouvain.be/universite.html">http://www.uclouvain.be/ universite.html</a>
Universidade de Poitiers	 França	1431	<a href="http://www.univ-poitiers.fr/">http://www.univ-poitiers.fr/</a>
Universidade de Catânia	 Itália	1434	<a href="http://www.unict.it/">http://www.unict.it/</a>
Universidade de Barcelona	 Espanha	1450	<a href="http://www.ub.edu/ub/ca/">http://www.ub.edu/ub/ca/</a>
Universidade de Glasgow	 Reino Unido	1451	<a href="http://www.universitystorglasgow.ac.uk/">http://www.universitystorglasgow.ac.uk/</a>
Universidade de Istambul	 Turquia	1453	<a href="http://iletisim.istanbul.edu.tr/">http://iletisim.istanbul.edu.tr/</a>
Universidade de Greifswald	 Alemanha	1456	<a href="http://www.uni-greifswald.de/">http://www.uni-greifswald.de/</a>
Universidade de Freiburg Albert Ludwigs	 Alemanha	1457	<a href="http://www.uni-freiburg.de/universitaet">http://www.uni-freiburg.de/ universitaet</a>



Universidade da Basileia	 Suíça	1460	<a href="http://www.unibas.ch/">http://www.unibas.ch/</a>
Universidade de Nantes	 França	1461	<a href="http://www.univ-nantes.fr/">http://www.univ-nantes.fr/</a>
Universidade de Munique	 Alemanha	1472	<a href="http://www.jura.uni-muenchen.de/">http://www.jura.uni-muenchen.de/</a>
Universidade de Uppsala	 Suécia	1477	<a href="http://www.uu.se/">http://www.uu.se/</a>
Universidade de Tübingen	 Alemanha	1477	<a href="https://www.uni-tuebingen.de/">https://www.uni-tuebingen.de/</a>
Universidade Johannes Gutenberg de Mogúncia	 Alemanha	1477	<a href="http://www.uni-mainz.de/">http://www.uni-mainz.de/</a>
Universidade de Copenhague	 Dinamarca	1479	<a href="http://introduction.ku.dk">http://introduction.ku.dk</a>
Universidade de Aberdeen	 Reino Unido	1495	<a href="http://www.abdn.ac.uk/">http://www.abdn.ac.uk/</a>
Universidade de Santiago de Compostela	 Espanha	1495	<a href="http://www.usc.es/">http://www.usc.es/</a>
Universidade de Valência	 Espanha	1499	<a href="http://www.uv.es/">http://www.uv.es/</a>
Universidade Martinho Lutero de Halle-Wittenberg	 Alemanha	1502	<a href="http://www.uni-halle.de/">http://www.uni-halle.de/</a>
Universidade de Marburgo	 Alemanha	1527	<a href="http://www.uni-marburg.de/">http://www.uni-marburg.de/</a>
Universidade Autônoma de Santo Domingo	 República Dominicana	1538	<a href="http://www.uasd.edu.do/">http://www.uasd.edu.do/</a>
Universidade Nacional Maior de San Marcos	 Peru	1551	<a href="http://www.unmsm.edu.pe/">http://www.unmsm.edu.pe/</a>
Universidade de Estrasburgo	 França	1556	<a href="http://www.unistra.fr/">http://www.unistra.fr/</a>
Universidade Friedrich Schiller de Jena	 Alemanha	1558	<a href="http://www.uni-jena.de/">http://www.uni-jena.de/</a>
Universidade de Leiden	 Países Baixos	1575	<a href="http://www.about.leiden.edu/">http://www.about.leiden.edu/</a>
Universidade de Vilnius	 Lituânia	1579	<a href="http://www.vu.lt/">http://www.vu.lt/</a>
Universidade de Edimburgo	 Reino Unido	1583	<a href="http://www.ed.ac.uk/">http://www.ed.ac.uk/</a>
Universidade de Dublin (Trinity College, Dublin)	 Irlanda	1592	<a href="https://www.tcd.ie/">https://www.tcd.ie/</a>
Universidade de Malta	 República de Malta	1592	<a href="http://www.um.edu.mt/">http://www.um.edu.mt/</a>
Universidade de San Carlos	 Filipinas	1595	<a href="http://beta.usc.edu.ph/">http://beta.usc.edu.ph/</a>
Universidade de Giessen	 Alemanha	1607	<a href="http://www.uni-giessen.de/">http://www.uni-giessen.de/</a>
Universidade de Santo Tomás	 Filipinas	1611	<a href="http://www.ust.edu.ph/">http://www.ust.edu.ph/</a>

Universidade Nacional de Córdoba	 Argentina	1613	<a href="http://www.unc.edu.ar/">http://www.unc.edu.ar/</a>
Universidade de Tartu	 Estônia	1632	<a href="http://www.ut.ee/et/">http://www.ut.ee/et/</a>
Universidade Eötvös Loránd	 Hungria	1635	<a href="http://www.elte.hu/">http://www.elte.hu/</a>
Universidade de Harvard	 USA	1636	<a href="http://www.harvard.edu/">http://www.harvard.edu/</a>
Universidade de Helsinque	 Finlândia	1640	<a href="http://www.helsinki.fi/">http://www.helsinki.fi/</a>
Universidade Otto-Frederico de Bamberg	 Alemanha	1647/1649	<a href="http://www.uni-bamberg.de">http://www.uni-bamberg.de</a>
Universidade Nacional Ivan Franco de Lviv	 Ucrânia	1661	<a href="http://library.lnu.edu.ua/">http://library.lnu.edu.ua/</a>
Universidade Laval	 Canadá	1663	<a href="http://www2.ulaval.ca/">http://www2.ulaval.ca/</a>
Universidade de Kiel	 Alemanha	1665	<a href="http://www.exzellenz-in-kiel.de/">http://www.exzellenz-in-kiel.de/</a>
Universidade de Lund	 Suécia	1666	<a href="http://www.lunduniversity.lu.se">http://www.lunduniversity.lu.se</a>
Universidade de Zagreb	 Croácia	1669	<a href="http://www.unizg.hr/">http://www.unizg.hr/</a>
Universidade de San Carlos da Guatemala	 Guatemala	1687	<a href="http://www.usac.edu.gt/">http://www.usac.edu.gt/</a>
Universidade Nacional de San Antonio Abad del Cusco	 Perú	1692	<a href="http://www.unsaac.edu.pe/">http://www.unsaac.edu.pe/</a>
Universidade de William & Mary	 USA	1693	<a href="http://www.wm.edu/">http://www.wm.edu/</a>
Universidade de Yale	 USA	1701	<a href="http://www.yale.edu/">http://www.yale.edu/</a>
Universidade de Breslávia	 Polónia	1702	<a href="https://international.uni.wroc.pl">https://international.uni.wroc.pl</a>
Universidade Central da Venezuela	 Venezuela	1721	<a href="http://www.ucv.ve/">http://www.ucv.ve/</a>
Universidade Estatal de São Petersburgo	 Rússia	1724	<a href="http://eng.spbu.ru/">http://eng.spbu.ru/</a>
Universidade de Havana	 Cuba	1728	<a href="http://www.uh.cu/">http://www.uh.cu/</a>
Universidade de Gotinga	 Alemanha	1737	<a href="http://www.uni-goettingen.de">http://www.uni-goettingen.de</a>
Universidade de Pensilvânia	 USA	1740	<a href="http://www.upenn.edu/">http://www.upenn.edu/</a>
Universidade de Erlangen-Nuremberg	 Alemanha	1743	<a href="http://www.fau.eu/">http://www.fau.eu/</a>
Universidade Princeton	 USA	1746	<a href="http://www.princeton.edu/">http://www.princeton.edu/</a>
Universidade de Columbia	 USA	1754	<a href="http://www.columbia.edu/">http://www.columbia.edu/</a>
Universidade Estatal de Moscou	 Rússia	1755	<a href="http://www.msu.ru">http://www.msu.ru</a>
Universidade Brown	 USA	1764	<a href="http://www.brown.edu/">http://www.brown.edu/</a>

Universidade de Dartmouth	 USA	1769	<a href="http://dartmouth.edu/">http://dartmouth.edu/</a>
Universidade Técnica de Istambul	 Turquia	1773	<a href="http://www.itu.edu.tr/">http://www.itu.edu.tr/</a>
Universidade de Münster	 Alemanha	1780	<a href="http://www.uni-muenster.de/">http://www.uni-muenster.de/</a>
Universidade de Pittsburgh	 USA	1787	<a href="http://www.225.pitt.edu/">http://www.225.pitt.edu/</a>
Universidade de Georgetown	 USA	1789	<a href="http://www.georgetown.edu/">http://www.georgetown.edu/</a>
Universidade do Tennessee	 USA	1794	<a href="http://www.utk.edu/">http://www.utk.edu/</a>
Universidade de Ohio	 USA	1804	<a href="http://www.ohio.edu/">http://www.ohio.edu/</a>
Universidade de Belgrado	 Sérvia	1808	<a href="http://www.bg.ac.rs/">http://www.bg.ac.rs/</a>
Escola Naval (Academia Real de Guardas Marinha)	 Brasil	1808	<a href="https://www.mar.mil.br/">https://www.mar.mil.br/</a>
Universidade Federal da Bahia (Escola de Cirurgia e Anatomia de Salvador)	 Brasil	1808/1813	<a href="http://www.fameb.ufba.br/">http://www.fameb.ufba.br/</a>
Universidade Federal do Rio de Janeiro (Academia Médico-Cirúrgica do Rio de Janeiro)	 Brasil	1808/1826	<a href="http://www.medicina.ufrj.br/">http://www.medicina.ufrj.br/</a>
Universidade - Instituto Karolinska	 Suécia	1810	<a href="http://ki.se/om-ki/">http://ki.se/om-ki/</a>
Universidade Federal do Rio de Janeiro (Escola Politécnica da UFRJ)	 Brasil	1810	<a href="http://www.poli.ufrj.br/">http://www.poli.ufrj.br/</a>
Universidade de Oslo	 Noruega	1813	<a href="http://www.uio.no/">http://www.uio.no/</a>
Universidade de Varsóvia	 Polónia	1816	<a href="http://www.uw.edu.pl/">http://www.uw.edu.pl/</a>
Universidade Federal do Rio de Janeiro (Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios)	 Brasil	1816/1826	<a href="http://www.eba.ufrj.br/">http://www.eba.ufrj.br/</a>
Universidade de Michigan	 USA	1817	<a href="http://alumni.umich.edu/">http://alumni.umich.edu/</a>
Universidade de Bonn	 Alemanha	1818	<a href="http://www3.uni-bonn.de/">http://www3.uni-bonn.de/</a>
Universidade da Virgínia	 USA	1819	<a href="http://www.virginia.edu/">http://www.virginia.edu/</a>
Universidade George Washington	 USA	1821	<a href="http://www.gwu.edu/">http://www.gwu.edu/</a>
Universidade de Buenos Aires	 Argentina	1821	<a href="http://www.uba.ar/">http://www.uba.ar/</a>
Universidade de Manchester	 Reino Unido	1824	<a href="http://www.manchester.ac.uk">http://www.manchester.ac.uk</a>
Universidade de Huddersfield	 Reino Unido	1825	<a href="http://www.hud.ac.uk/">http://www.hud.ac.uk/</a>

Universidade Central do Equador	 Equador	1826	<a href="http://www.uce.edu.ec/">http://www.uce.edu.ec/</a>
Universidade de Toronto	 Canadá	1827	<a href="http://www.utoronto.ca/">http://www.utoronto.ca/</a>
Universidade de Serra Leoa ( <i>Fourah-Bay College</i> )	 Serra Leoa/ África Ocidental	1827	<a href="http://www.tusol.org/">http://www.tusol.org/</a>
Instituto Real de Tecnologia-University	 Suécia	1827	<a href="http://www.kth.se/">http://www.kth.se/</a>
Universidade Federal de Pernambuco (Faculdade de Direito de Olinda)	 Brasil	1827	<a href="https://www.ufpe.br/ccj/">https://www.ufpe.br/ccj/</a>
Universidade de São Paulo (Academia de Direito de São Paulo)	 Brasil	1827	<a href="http://www.direito.usp.br/">http://www.direito.usp.br/</a>
Universidade Técnica de Dresden	 Alemanha	1828	<a href="http://tu-dresden.de/">http://tu-dresden.de/</a>
Universidade de Lancashire	 Reino Unido	1828	<a href="http://www.uclan.ac.uk/">http://www.uclan.ac.uk/</a>
Universidade da Cidade do Cabo	 Cabo Verde/ África do Sul	1829	<a href="http://www.uct.ac.za/">http://www.uct.ac.za/</a>
Universidade de Estugarda	 Alemanha	1829	<a href="http://www.uni-stuttgart.de/">http://www.uni-stuttgart.de/</a>
Universidade Técnica Chalmers	 Suécia	1829	<a href="http://www.chalmers.se/">http://www.chalmers.se/</a>
Universidade Nacional de Colômbia	 Colômbia	1830	<a href="http://unal.edu.co/">http://unal.edu.co/</a>
Universidade Maior de San Andrés	 Bolívia	1830	<a href="http://200.7.160.13:8080/umsa/">http://200.7.160.13:8080/umsa/</a>
Universidade Leibniz de Hannover	 Alemanha	1831	<a href="http://www.uni-hannover.de/">http://www.uni-hannover.de/</a>
Universidade de Nova York	 USA	1831	<a href="http://www.nyu.edu/">http://www.nyu.edu/</a>
Universidade de Durham	 Reino Unido	1832	<a href="http://www.dur.ac.uk/">http://www.dur.ac.uk/</a>
Universidade-Instituto de Tecnologia Nuremberg	 Alemanha	1833	<a href="http://www.th-nuernberg.de">http://www.th-nuernberg.de</a>
Universidade de Londres	 Reino Unido	1836	<a href="http://www.london.ac.uk/">http://www.london.ac.uk/</a>
Universidade Nacional e Kapodistriaca de Atenas	 Grécia	1837	<a href="http://www.uoa.gr/">http://www.uoa.gr/</a>
Universidade de Westminster	 Reino Unido	1838	<a href="http://www.westminster.ac.uk">http://www.westminster.ac.uk</a>
Universidade de Indiana	 USA	1838	<a href="http://trustees.iu.edu/">http://trustees.iu.edu/</a>
Universidade de Osaka	 Japão	1838	<a href="http://www.osaka-u.ac.jp/">http://www.osaka-u.ac.jp/</a>

Universidade de Chester	 Reino Unido	1839	<a href="http://www.chester.ac.uk/">http://www.chester.ac.uk/</a>
Universidade Federal de Ouro Preto (Escola de Farmácia)	 Brasil	1839	<a href="http://www.dichistoriasaude.coc.fiocruz.br">http://www.dichistoriasaude.coc.fiocruz.br</a>
Universidade de El Salvador	 El Salvador	1841	<a href="http://www.ues.edu.sv/">http://www.ues.edu.sv/</a>
Universidade da Costa Rica	 Costa Rica	1843	<a href="http://www.ucr.ac.cr/">http://www.ucr.ac.cr/</a>
Universidade de Notre Dame	 USA	1844	<a href="http://www.nd.edu/">http://www.nd.edu/</a>
Instituto de Tecnologia de Massachusetts - MIT	 USA	1846	<a href="http://mitstory.mit.edu/">http://mitstory.mit.edu/</a>
Universidade Nacional Autónoma de Honduras	 Honduras	1847	<a href="http://www.unah.edu.hn/">http://www.unah.edu.hn/</a>
Universidade de Ottawa	 Canadá	1848	<a href="http://www.uottawa.ca/">http://www.uottawa.ca/</a>
Universidade da República do Uruguai	 Uruguai	1849	<a href="http://www.universidad.edu.uy/">http://www.universidad.edu.uy/</a>
Universidade de Sydney	 Austrália	1850	<a href="http://sydney.edu.au/">http://sydney.edu.au/</a>
Universidade de Utah	 USA	1850	<a href="http://www.utah.edu/">http://www.utah.edu/</a>
Universidade de Northwestern	 USA	1850	<a href="http://www.northwestern.edu/">http://www.northwestern.edu/</a>
Universidade da Flórida	 USA	1851	<a href="https://www.fsu.edu/">https://www.fsu.edu/</a>
Universidade de Minnesota	 USA	1851	<a href="http://twin-cities.umn.edu/">http://twin-cities.umn.edu/</a>
Universidade de Melbourne	 Austrália	1853	<a href="http://unimelb.edu.au/">http://unimelb.edu.au/</a>
Universidade Duke	 USA	1853	<a href="http://library.duke.edu/">http://library.duke.edu/</a>
Universidade e Colégio de Dublin	 Irlanda	1854	<a href="http://www.ucd.ie/">http://www.ucd.ie/</a>
Universidade de São Francisco	 USA	1855	<a href="http://www.usfca.edu/">http://www.usfca.edu/</a>
Universidade de Exeter (Exon)	 Reino Unido	1855	<a href="http://www.exeter.ac.uk/">http://www.exeter.ac.uk/</a>
Universidade de Maryland	 USA	1856	<a href="http://www.umd.edu/">http://www.umd.edu/</a>
Upper Iowa University	 USA	1858	<a href="http://www.uiu.edu/">http://www.uiu.edu/</a>
Universidade de Washington	 USA	1861	<a href="http://www.washington.edu/">http://www.washington.edu/</a>
Universidade de Southampton	 Reino Unido	1862	<a href="http://www.southampton.ac.uk/">http://www.southampton.ac.uk/</a>
Universidade de Denver	 USA	1864	<a href="http://www.du.edu/">http://www.du.edu/</a>
Universidade Cornell	 USA	1865	<a href="http://www.cornell.edu/">http://www.cornell.edu/</a>
Universidade do Kansas	 USA	1865	<a href="http://www.ku.edu">http://www.ku.edu</a>

Universidade de Stellenbosch	 África do Sul	1866	<a href="http://www.sun.ac.za/">http://www.sun.ac.za/</a>
Universidade de Illinois	 USA	1867	<a href="https://www.uillinois.edu/">https://www.uillinois.edu/</a>
Universidade Técnica de Munique	 Alemanha	1868	<a href="http://www.tum.de/">http://www.tum.de/</a>
Universidade da Califórnia em Berkeley	 USA	1869	<a href="http://berkeley.edu/">http://berkeley.edu/</a>
Universidade de Nebraska-Lincoln	 USA	1869	<a href="http://www.unl.edu/">http://www.unl.edu/</a>
Universidade de Otago	 Nova Zelândia	1869	<a href="http://www.otago.ac.nz/">http://www.otago.ac.nz/</a>
Universidade Técnica da Renânia do Norte-Vestfália	 Alemanha	1870	<a href="http://www.archiv.rwth-aachen.de">http://www.archiv.rwth-aachen.de</a>
Universidade da África do Sul	 África do Sul	1873	<a href="http://www.unisa.ac.za/">http://www.unisa.ac.za/</a>
Universidade de Adelaide	 Austrália	1874	<a href="http://www.adelaide.edu.au/">http://www.adelaide.edu.au/</a>
Universidade Federal de Ouro Preto (Escola de Minas)	 Brasil	1876	<a href="http://hemerotecadigital.bn.br">http://hemerotecadigital.bn.br</a>
Universidade do Colorado	 USA	1876	<a href="http://www.colorado.edu/">http://www.colorado.edu/</a>
Universidade de Bristol	 Reino Unido	1876	<a href="http://www.bristol.ac.uk/">http://www.bristol.ac.uk/</a>
Universidade de Tóquio	 Japão	1877	<a href="http://www.u-tokyo.ac.jp/">http://www.u-tokyo.ac.jp/</a>
Universidade Federal da Bahia (Escola Agrícola)	 Brasil	1877	<a href="http://www.agronomia.ufba.br/">http://www.agronomia.ufba.br/</a>
Universidade de Montreal	 Canadá	1878	<a href="http://www.umontreal.ca/">http://www.umontreal.ca/</a>
Universidade de Estocolmo	 Suécia	1878	<a href="http://www.su.se/">http://www.su.se/</a>
Universidade Humboldt de Berlim	 Alemanha	1879	<a href="http://www.tu-berlin.de/">http://www.tu-berlin.de/</a>
Universidade Técnica de Berlim	 Alemanha	1879	<a href="http://www.tu-berlin.de/">http://www.tu-berlin.de/</a>
Universidade de Connecticut	 USA	1881	<a href="http://uconn.edu/">http://uconn.edu/</a>
Universidade de Liverpool	 Reino Unido	1882	<a href="http://alumni.liv.ac.uk/">http://alumni.liv.ac.uk/</a>
Universidade de Marmara	 Turquia	1883	<a href="http://www.marmara.edu.tr">http://www.marmara.edu.tr</a>
Universidade do Texas	 USA	1883	<a href="http://www.utexas.edu/">http://www.utexas.edu/</a>
Universidade das Antilhas e da Guiana	 Guiana Francesa	1883	<a href="http://www.univ-ag.fr/">http://www.univ-ag.fr/</a>
Universidade do Arizona	 USA	1885	<a href="http://factbook.arizona.edu/">http://factbook.arizona.edu/</a>

Pontifícia Universidade Católica do Chile	 Chile	1888	<a href="http://www.uc.cl/">http://www.uc.cl/</a>
Universidade de Sófia	 Bulgária	1888	<a href="https://www.uni-sofia.bg/">https://www.uni-sofia.bg/</a>
Universidade Nacional de Assunção	 Paraguai	1889	<a href="http://www.una.py/">http://www.una.py/</a>
Universidade de Nariño	 Colômbia	1889	<a href="http://www.udenar.edu.co/">http://www.udenar.edu.co/</a>
Universidade do Novo México	 USA	1889	<a href="http://www.unm.edu/">http://www.unm.edu/</a>
Universidade da Tasmânia	 Austrália	1890	<a href="http://www.utas.edu.au/">http://www.utas.edu.au/</a>
Universidade de Oklahoma	 USA	1890	<a href="http://www.ou.edu/">http://www.ou.edu/</a>
Universidade de Gotemburgo	 Suécia	1891	<a href="http://www.gu.se/">http://www.gu.se/</a>
Universidade Stanford	 USA	1891	<a href="http://www.stanford.edu/">http://www.stanford.edu/</a>
Universidade de Chicago	 USA	1892	<a href="http://www.uchicago.edu/">http://www.uchicago.edu/</a>
Universidade de Reading	 Reino Unido	1892	<a href="http://www.reading.ac.uk/">http://www.reading.ac.uk/</a>
Universidade de Wuhan	 China	1893	<a href="http://en.whu.edu.cn/">http://en.whu.edu.cn/</a>
Universidade da Cidade de Londres	 Reino Unido	1894	<a href="http://www.city.ac.uk/">http://www.city.ac.uk/</a>
Universidade de Sichuan	 China	1896	<a href="http://www.scu.edu.cn/">http://www.scu.edu.cn/</a>
Universidade Shanghai Jiao Tong	 China	1896	<a href="http://en.sjtu.edu.cn/">http://en.sjtu.edu.cn/</a>
Universidade de Zhejiang (Zhedu)	 China	1897	<a href="http://www.zju.edu.cn/">http://www.zju.edu.cn/</a>
Universidade de Kyoto	 Japão	1897	<a href="http://www.kyoto-u.ac.jp/">http://www.kyoto-u.ac.jp/</a>
Universidade de Pequim	 China	1898	<a href="http://english.pku.edu.cn/">http://english.pku.edu.cn/</a>
Universidade do Leste de Londres	 Reino Unido	1898	<a href="http://www.topuniversities.com/">http://www.topuniversities.com/</a>

Fonte: Elaborado pela autora (2015).

## APÊNDICE 2 - LISTAGEM DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS CRIADAS E EM FUNCIONAMENTO – SÉCULOS XX e XXI

Universidade	Estado	Ano de Criação	Fonte
Universidade Federal de Lavras	Minas Gerais	1908	<a href="http://www.ufla.br/">http://www.ufla.br/</a>
Universidade Federal do Amazonas	Amazonas	1909	<a href="http://www.ufam.edu.br/">http://www.ufam.edu.br/</a>
Universidade Federal Rural de Pernambuco	Pernambuco	1912	<a href="http://www.ufrpe.br/">http://www.ufrpe.br/</a>
Universidade Federal do Paraná	Paraná	1912	<a href="http://www.ufpr.br/">http://www.ufpr.br/</a>
Universidade Federal de Itajubá	Minas Gerais	1913	<a href="http://www.unifei.edu.br/">http://www.unifei.edu.br/</a>
Universidade Federal de Alfenas	Minas Gerais	1914	<a href="http://www.unifal-mg.edu.br/">http://www.unifal-mg.edu.br/</a>
Universidade Cândido Mendes	Rio de Janeiro	1919	<a href="http://www.ucam.edu.br">http://www.ucam.edu.br</a>
Universidade Federal do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	1920	<a href="http://www.ufrj.br/">http://www.ufrj.br/</a>
Universidade Federal de Viçosa	Minas Gerais	1922	<a href="http://www.ufv.br/">http://www.ufv.br/</a>
Universidade Federal de Minas Gerais	Minas Gerais	1927	<a href="https://www.ufmg.br/">https://www.ufmg.br/</a>
Universidade de Ribeirão Preto	São Paulo	1928	<a href="http://www.unaerp.br/">http://www.unaerp.br/</a>
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Rio Grande do Sul	1931	<a href="http://www.pucrs.br/">http://www.pucrs.br/</a>
Universidade Federal de São Paulo	São Paulo	1933	<a href="http://www.unifesp.br/">http://www.unifesp.br/</a>
Universidade de São Paulo	São Paulo	1934	<a href="http://www5.usp.br/">http://www5.usp.br/</a>
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Rio Grande do Sul	1934	<a href="http://www.ufrgs.br/">http://www.ufrgs.br/</a>



<b>Universidade</b>	<b>Estado</b>	<b>Ano de Criação</b>	<b>Fonte</b>
Pontifícia Universidade Católica do Paraná	Paraná	1937	<a href="http://www.pucpr.br/">http://www.pucpr.br/</a>
Universidade Católica de Pelotas	Rio Grande do Sul	1937	<a href="http://www.ucpel.edu.br/">http://www.ucpel.edu.br/</a>
Universidade de Marília	São Paulo	1938	<a href="http://www.unimar.br/">http://www.unimar.br/</a>
Universidade Metodista de São Paulo	São Paulo	1938	<a href="http://portal.metodista.br/">http://portal.metodista.br/</a>
Universidade Santa Úrsula	Rio de Janeiro	1939	<a href="http://www.usu.br/">http://www.usu.br/</a>
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	1940	<a href="http://nucleodememoria.vrac.puc-rio.br/">http://nucleodememoria.vrac.puc-rio.br/</a>
Pontifícia Universidade Católica de Campinas	São Paulo	1941	<a href="http://www.puc-campinas.edu.br/">http://www.puc-campinas.edu.br/</a>
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	1943	<a href="http://www.ufrjr.br/">http://www.ufrjr.br/</a>
Universidade Católica de Pernambuco	Pernambuco	1943	<a href="http://www.unicap.br/">http://www.unicap.br/</a>
Universidade Federal da Bahia	Bahia	1946	<a href="https://www.ufba.br/">https://www.ufba.br/</a>
Universidade Federal de Pernambuco	Pernambuco	1946	<a href="https://www.ufpe.br/">https://www.ufpe.br/</a>
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo	1946	<a href="http://www.pucsp.br/">http://www.pucsp.br/</a>
Universidade de Uberaba	Minas Gerais	1947	<a href="http://www.uniube.br/">http://www.uniube.br/</a>
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	Minas Gerais	1948	<a href="http://www.pucminas.br/">http://www.pucminas.br/</a>

<b>Universidade</b>	<b>Estado</b>	<b>Ano de Criação</b>	<b>Fonte</b>
Universidade Federal de Uberlândia	Minas Gerais	1950	<a href="http://www.ufu.br/">http://www.ufu.br/</a>
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	1950	<a href="http://www.uerj.br/">http://www.uerj.br/</a>
Universidade Católica de Santos	São Paulo	1951	<a href="http://www.unisantos.br/">http://www.unisantos.br/</a>
Universidade Federal Rural da Amazônia	Pará	1951	<a href="http://www.portalnew.ufra.edu.br/">http://www.portalnew.ufra.edu.br/</a>
Universidade Presbiteriana Mackenzie	São Paulo	1952	<a href="http://up.mackenzie.br/">http://up.mackenzie.br/</a>
Universidade Federal de Campina Grande	Paraíba	1952	<a href="http://www.ufcg.edu.br/">http://www.ufcg.edu.br/</a>
Universidade Federal do Maranhão	Maranhão	1953	<a href="http://portais.ufma.br/">http://portais.ufma.br/</a>
Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Minas Gerais	1953	<a href="http://www.uftm.edu.br/">http://www.uftm.edu.br/</a>
Universidade Sagrado Coração	São Paulo	1953	<a href="http://www.usc.br/">http://www.usc.br/</a>
Universidade Federal do Rio Grande	Rio Grande do Sul	1953	<a href="http://www.furg.br/">http://www.furg.br/</a>
Universidade Católica de Petrópolis	Rio de Janeiro	1953	<a href="http://www.ucp.br/">http://www.ucp.br/</a>
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	Minas Gerais	1953	<a href="http://www.ufvjm.edu.br/">http://www.ufvjm.edu.br/</a>
Universidade Federal do Ceará	Ceará	1954	<a href="http://www.ufc.br/">http://www.ufc.br/</a>
Universidade Federal do Espírito Santo	Espírito santo	1954	<a href="http://www.ufes.br/">http://www.ufes.br/</a>
Universidade do Vale do Paraíba	São Paulo	1954	<a href="http://www.univap.br/">http://www.univap.br/</a>
Universidade de Sorocaba	São Paulo	1954	<a href="http://www.uniso.br/">http://www.uniso.br/</a>

<b>Universidade</b>	<b>Estado</b>	<b>Ano de Criação</b>	<b>Fonte</b>
Universidade Federal da Paraíba	Paraíba	1955	<a href="http://www.ufpb.br/">http://www.ufpb.br/</a>
Universidade de Passo Fundo	Rio Grande do Sul	1956	<a href="http://www.upf.br/">http://www.upf.br/</a>
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	Rio Grande do Sul	1956	<a href="http://www.unijui.edu.br/">http://www.unijui.edu.br/</a>
Universidade Federal do Pará	Pará	1957	<a href="http://www.portal.ufpa.br/">http://www.portal.ufpa.br/</a>
Universidade Anhanguera de São Paulo (UNIAN-SP)	São Paulo	1957	<a href="http://www.uniban.br/">http://www.uniban.br/</a>
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Rio Grande do Norte	1958	<a href="http://www.sistemas.ufrn.br/">http://www.sistemas.ufrn.br/</a>
Universidade de Cruz Alta	Rio Grande do Sul	1958	<a href="http://www.unicruz.edu.br/">http://www.unicruz.edu.br/</a>
Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Goiás	1959	<a href="http://sites.pucgoias.edu.br">http://sites.pucgoias.edu.br</a>
Universidade Federal de Santa Catarina	Santa Catarina	1960	<a href="http://antiga.ufsc.br/">http://antiga.ufsc.br/</a>
Universidade Federal de Juiz de Fora	Minas Gerais	1960	<a href="http://www.ufjf.br/">http://www.ufjf.br/</a>
Universidade Federal de Goiás	Goiás	1960	<a href="https://www.ufg.br/">https://www.ufg.br/</a>
Universidade Federal de Pelotas	Rio Grande do Sul	1960	<a href="http://www.ufpel.edu.br/">http://www.ufpel.edu.br/</a>
Universidade Federal de Santa Maria	Rio Grande do Sul	1960	<a href="http://site.ufsm.br/">http://site.ufsm.br/</a>
Universidade Federal Fluminense	Rio de Janeiro	1960	<a href="http://www.uff.br/">http://www.uff.br/</a>
Universidade Federal de Alagoas	Alagoas	1961	<a href="http://www.ufal.edu.br/">http://www.ufal.edu.br/</a>
Universidade de Brasília	Distrito Federal	1961	<a href="http://www.unb.br/">http://www.unb.br/</a>

<b>Universidade</b>	<b>Estado</b>	<b>Ano de Criação</b>	<b>Fonte</b>
Universidade Católica Dom Bosco	Mato Grosso do Sul	1961	<a href="http://site.ucdb.br/">http://site.ucdb.br/</a>
Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre	Rio Grande do Sul	1961	<a href="http://www.ufcspa.edu.br/">http://www.ufcspa.edu.br/</a>
Universidade Estadual de Montes Claros	Minas Gerais	1963	<a href="http://unimontes.br/">http://unimontes.br/</a>
Universidade Federal do Acre	Acre	1964	<a href="http://www.ufac.br/">http://www.ufac.br/</a>
Universidade de Mogi das Cruzes	São Paulo	1964	<a href="http://www.umc.br/">http://www.umc.br/</a>
Universidade Metodista de Piracicaba	São Paulo	1964	<a href="http://www.unimep.br/">http://www.unimep.br/</a>
Fundação Universidade Regional de Blumenau	Santa Catarina	1964	<a href="http://www.furb.br/">http://www.furb.br/</a>
Universidade do Vale do Itajaí	Santa Catarina	1964	<a href="http://www.univali.br/">http://www.univali.br/</a>
Universidade do Sul de Santa Catarina	Santa Catarina	1964	<a href="http://50anos.unisul.br/">http://50anos.unisul.br/</a>
Universidade do Estado de Santa Catarina	Santa Catarina	1965	<a href="http://www.udesc.br/">http://www.udesc.br/</a>
Universidade da Região de Joinville	Santa Catarina	1965	<a href="http://novo.univille.edu.br/">http://novo.univille.edu.br/</a>
Universidade Braz Cubas	São Paulo	1965	<a href="http://www.brazcubas.br/">http://www.brazcubas.br/</a>
Universidade do Planalto Catarinense	Santa Catarina	1965	<a href="http://www.uni plac.net/">http://www.uni plac.net/</a>
Universidade Vale do Rio Verde	Minas Gerais	1965	<a href="http://www.unincor.br/">http://www.unincor.br/</a>
Universidade Presidente Antônio Carlos	Minas Gerais	1965	<a href="http://www.unipac.br/">http://www.unipac.br/</a>
Universidade FUMEC	Minas Gerais	1965	<a href="http://www.fumec.br/">http://www.fumec.br/</a>
Universidade do Vale do Sapucaí	Minas Gerais	1965	<a href="http://www.univas.edu.br/">http://www.univas.edu.br/</a>

<b>Universidade</b>	<b>Estado</b>	<b>Ano de Criação</b>	<b>Fonte</b>
Universidade de Itaúna	Minas Gerais	1965	<a href="http://www.uit.br/">http://www.uit.br/</a>
Universidade Estadual da Paraíba	Paraíba	1966	<a href="http://sites.uepb.edu.br/">http://sites.uepb.edu.br/</a>
Universidade Estadual de Campinas	São Paulo	1966	<a href="http://www.unicamp.br/">http://www.unicamp.br/</a>
Universidade Federal do Sergipe	Sergipe	1967	<a href="http://divulgacoes.ufs.br/">http://divulgacoes.ufs.br/</a>
Universidade de Caxias do Sul	Rio Grande do Sul	1967	<a href="http://www.ucs.br/">http://www.ucs.br/</a>
Universidade Vale do Rio Doce	Minas Gerais	1967	<a href="http://www.univale.br/">http://www.univale.br/</a>
Universidade Federal Rural do Semi-Árido	Rio Grande do Norte	1967	<a href="http://reitoria.ufersa.edu.br/">http://reitoria.ufersa.edu.br/</a>
Universidade Federal de São Carlos	São Paulo	1968	<a href="http://www2.ufscar.br/">http://www2.ufscar.br/</a>
Universidade Municipal de São Caetano do Sul	São Paulo	1968	<a href="http://www.uscs.edu.br/">http://www.uscs.edu.br/</a>
Universidade Católica do Salvador	Salvador	1968	<a href="http://www.ucsal.br/">http://www.ucsal.br/</a>
Universidade Estadual Vale do Acaraú	Ceará	1968	<a href="http://www.uvanet.br/">http://www.uvanet.br/</a>
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	Rio Grande do Norte	1968	<a href="http://www.uern.br/">http://www.uern.br/</a>
Universidade de Santo Amaro	São Paulo	1968	<a href="http://www.unisa.br/">http://www.unisa.br/</a>
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões	Rio Grande do Sul	1968	<a href="http://www.reitoria.uri.br/">http://www.reitoria.uri.br/</a>
Universidade do Extremo Sul Catarinense	Santa Catarina	1968	<a href="http://www.unesc.net/">http://www.unesc.net/</a>

<b>Universidade</b>	<b>Estado</b>	<b>Ano de Criação</b>	<b>Fonte</b>
Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas	Alagoas	1968	<a href="http://www.uncisal.edu.br/">http://www.uncisal.edu.br/</a>
Universidade Severino Sombra	Rio de Janeiro	1968	<a href="http://www.uss.br/">http://www.uss.br/</a>
Universidade Ibirapuera	São Paulo	1969	<a href="http://www.ibirapuera.br/">http://www.ibirapuera.br/</a>
Universidade Metropolitana de Santos	São Paulo	1969	<a href="http://www.unimes.br/">http://www.unimes.br/</a>
Universidade Estadual de Maringá	Paraná	1969	<a href="http://www.uem.br/">http://www.uem.br/</a>
Universidade Estadual de Ponta Grossa	Paraná	1969	<a href="http://portal.uepg.br/">http://portal.uepg.br/</a>
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Rio Grande do Sul	1969	<a href="http://www.unisinos.br/">http://www.unisinos.br/</a>
Universidade da Região da Campanha	Rio Grande do Sul	1969	<a href="http://site.urcamp.tche.br/">http://site.urcamp.tche.br/</a>
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	1969	<a href="http://www.unirio.br/">http://www.unirio.br/</a>
Universidade Federal de Ouro Preto	Minas Gerais	1969	<a href="http://www.ufop.br/">http://www.ufop.br/</a>
Universidade do Grande ABC (UniABC/Anhangueira)	São Paulo	1969	<a href="http://www.ananguera/uniabc.com/php">http://www.ananguera/uniabc.com/php</a>
Universidade Estadual de Feira de Santana	Bahia	1970	<a href="http://www.uefs.br/">http://www.uefs.br/</a>
Universidade de Franca	São Paulo	1970	<a href="http://www.unifran.edu.br/">http://www.unifran.edu.br/</a>
Universidade Anhembi Morumbi	São Paulo	1970	<a href="http://portal.anhembi.br/">http://portal.anhembi.br/</a>
Universidade Guarulhos	São Paulo	1970	<a href="http://www.ung.br/">http://www.ung.br/</a>

Universidade	Estado	Ano de Criação	Fonte
Universidade Federal de Mato Grosso	Mato Grosso	1970	<a href="http://www.ufmt.br/">http://www.ufmt.br/</a>
Universidade Estadual de Londrina	Paraná	1970	<a href="http://www.uel.br/">http://www.uel.br/</a>
Universidade Estácio de Sá	Rio de Janeiro	1970	<a href="http://portal.estacio.br/">http://portal.estacio.br/</a>
Universidade FEEVALE	Rio Grande do Sul	1970	<a href="https://www.feevale.br/">https://www.feevale.br/</a>
Universidade Estadual de Alagoas	Alagoas	1970	<a href="http://www.uneal.edu.br/">http://www.uneal.edu.br/</a>
Universidade Federal do Piauí	Piauí	1971	<a href="http://www.ufpi.br/">http://www.ufpi.br/</a>
Universidade Santa Cecília	São Paulo	1971	<a href="http://www.unisanta.br">http://www.unisanta.br</a>
Universidade São Judas Tadeu	São Paulo	1971	<a href="http://www.usjt.br/">http://www.usjt.br/</a>
Universidade Veiga de Almeida	Rio de Janeiro	1971	<a href="http://www.uva.br/">http://www.uva.br/</a>
Universidade Federal da Grande Dourados	Mato Grosso do Sul	1971	<a href="http://portal.ufgd.edu.br/">http://portal.ufgd.edu.br/</a>
Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe	Santa Catarina	1971	<a href="http://www.uniarp.edu.br/">http://www.uniarp.edu.br/</a>
Universidade Comunitária da Região de Chapecó <b>(UNOCHAPECÓ)</b>	Santa Catarina	1972	<a href="https://www.unochapeco.edu.br/">https://www.unochapeco.edu.br/</a>
Universidade Tiradentes	Sergipe	1972	<a href="http://www.unit.br/">http://www.unit.br/</a>
Universidade Estadual do Maranhão	Maranhão	1972	<a href="http://www.uema.br/">http://www.uema.br/</a>
Universidade Cidade de São Paulo	São Paulo	1972	<a href="http://www.unicid.edu.br/">http://www.unicid.edu.br/</a>
Universidade Cruzeiro do Sul	São Paulo	1972	<a href="http://www.cruzeirosul.edu.br/">http://www.cruzeirosul.edu.br/</a>
Universidade Paulista	São Paulo	1972	<a href="http://www3.unip.br/">http://www3.unip.br/</a>

<b>Universidade</b>	<b>Estado</b>	<b>Ano de Criação</b>	<b>Fonte</b>
Universidade do Oeste Paulista	São Paulo	1972	<a href="http://www.unoeste.br/">http://www.unoeste.br/</a>
Universidade Luterana do Brasil	Rio Grande do Sul	1972	<a href="http://www.ulbra.br/">http://www.ulbra.br/</a>
Universidade do Grande Rio	Rio de Janeiro	1972	<a href="http://www.unigranrio.br/">http://www.unigranrio.br/</a>
Universidade Norte do Paraná (UNOPAR)	Paraná	1972	<a href="http://www2.unopar.br/">http://www2.unopar.br/</a>
Universidade Nove de Julho	São Paulo	1972	<a href="http://www.uninove.br/">http://www.uninove.br/</a>
Universidade Salvador	Bahia	1972	<a href="http://unifacs.br/">http://unifacs.br/</a>
Universidade Paranaense	Paraná	1972	<a href="http://presencial.unipar.br/">http://presencial.unipar.br/</a>
Universidade José do Rosário Vellano	Minas Gerais	1972	<a href="https://www.unifenas.br/">https://www.unifenas.br/</a>
Universidade Estadual do Ceará	Ceará	1973	<a href="http://www.uece.br/">http://www.uece.br/</a>
Universidade de Fortaleza	Ceará	1973	<a href="http://www.unifor.br/">http://www.unifor.br/</a>
Universidade do Rio Verde	Goiás	1973	<a href="http://www.fesurv.br/">http://www.fesurv.br/</a>
Universidade de Taubaté	São Paulo	1974	<a href="http://www.unitau.br/">http://www.unitau.br/</a>
Universidade Católica de Brasília	Distrito Federal	1974	<a href="http://www.ucb.br/">http://www.ucb.br/</a>
Universidade Anhanguera (UNIDERP)	Mato Grosso do Sul	1974	<a href="http://ww2.uniderp.br/">http://ww2.uniderp.br/</a>
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"	São Paulo	1976	<a href="http://www.unesp.br/">http://www.unesp.br/</a>
Universidade São Francisco	São Paulo	1976	<a href="http://www.usf.edu.br/">http://www.usf.edu.br/</a>
Universidade Salgado de Oliveira	Rio de Janeiro	1976	<a href="http://www.universo.edu.br/">http://www.universo.edu.br/</a>
Universidade Vila Velha	Espírito Santo	1976	<a href="http://www.uvv.br/">http://www.uvv.br/</a>
Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Paraná	1978	<a href="http://www.utfpr.edu.br/">http://www.utfpr.edu.br/</a>



<b>Universidade</b>	<b>Estado</b>	<b>Ano de Criação</b>	<b>Fonte</b>
Universidade do Estado do Mato Grosso	Mato Grosso	1978	<a href="http://www.novoportal.unemat.br/">http://www.novoportal.unemat.br/</a>
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Mato Grosso do Sul	1979	<a href="http://www-nt.ufms.br/">http://www-nt.ufms.br/</a>
Universidade Potiguar	Rio Grande do Norte	1981	<a href="https://unp.br/">https://unp.br/</a>
Fundação Universidade Federal de Rondônia	Rondônia	1982	<a href="http://www.unir.br/">http://www.unir.br/</a>
Universidade do Estado da Bahia	Bahia	1983	<a href="http://www.uneb.br/">http://www.uneb.br/</a>
Universidade Estadual do Piauí	Piauí	1984	<a href="http://www.uespi.br/">http://www.uespi.br/</a>
Universidade Regional do Cariri	Ceará	1986	<a href="http://www.urca.br/">http://www.urca.br/</a>
Universidade Federal do Amapá	Amapá	1986	<a href="http://www2.unifap.br/">http://www2.unifap.br/</a>
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	Bahia	1987	<a href="http://www.uesb.br/">http://www.uesb.br/</a>
Universidade Federal de São João Del-Rei	Minas Gerais	1987	<a href="http://www.ufsj.edu.br/">http://www.ufsj.edu.br/</a>
Universidade de Cuiabá	Mato Grosso	1988	<a href="http://www.unic.br/">http://www.unic.br/</a>
Universidade Positivo	Paraná	1988	<a href="http://www.up.edu.br/">http://www.up.edu.br/</a>
Universidade Nilton Lins	Amazonas	1989	<a href="http://www.vestibular.niltonlins.br/">http://www.vestibular.niltonlins.br/</a>
Universidade Federal de Roraima	Amapá	1989	<a href="http://ufrs.br/">http://ufrs.br/</a>
Universidade Camilo Castelo Branco	Rio de Janeiro	1989	<a href="http://www.castelobranco.br/">http://www.castelobranco.br/</a>
Universidade do Estado de Minas Gerais	Minas Gerais	1989	<a href="http://www.uemg.br/">http://www.uemg.br/</a>
Universidade de Pernambuco	Pernambuco	1990	<a href="http://www.upe.br/">http://www.upe.br/</a>
Universidade do Contestado	Santa Catarina	1990	<a href="http://www.unc.br/">http://www.unc.br/</a>

<b>Universidade</b>	<b>Estado</b>	<b>Ano de Criação</b>	<b>Fonte</b>
Universidade do CEUMA (UNICEUMA)	Maranhão	1990	<a href="http://www.ceuma.br/">http://www.ceuma.br/</a>
Universidade do Tocantins	Tocantins	1990	<a href="http://www.unitins.br/">http://www.unitins.br/</a>
Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Paraná	1991	<a href="http://www.unioeste.br/">http://www.unioeste.br/</a>
Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)	Bahia	1991	<a href="http://www.uesc.br/">http://www.uesc.br/</a>
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro	Rio de Janeiro	1991	<a href="http://www.uenf.br/">http://www.uenf.br/</a>
Universidade do Oeste de Santa Catarina	Santa Catarina	1991	<a href="http://www.unoesc.edu.br/">http://www.unoesc.edu.br/</a>
Universidade Iguacu	Rio de Janeiro	1993	<a href="http://www.unig.br/">http://www.unig.br/</a>
Universidade da Amazônia	Amazonas	1993	<a href="http://www.unama.br/">http://www.unama.br/</a>
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	Mato Grosso do Sul	1993	<a href="http://www.portal.uems.br/">http://www.portal.uems.br/</a>
Universidade do Est. do Pará	Pará	1993	<a href="http://www.uepa.br/">http://www.uepa.br/</a>
Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)	Rio Grande do Sul	1993	<a href="http://www.unisc.br/">http://www.unisc.br/</a>
Universidade Estadual do Centro Oeste	Paraná	1997	<a href="http://www2.unicentro.br/">http://www2.unicentro.br/</a>
Universidade Tuiuti do Paraná	Paraná	1997	<a href="http://reitoria.ifpr.edu.br/">http://reitoria.ifpr.edu.br/</a>
Universidade Est. de Goiás	Goiás	1999	<a href="http://www.ueg.br/">http://www.ueg.br/</a>
Universidade Federal do Tocantins	Tocantins	2000	<a href="http://www1.uft.edu.br/">http://www1.uft.edu.br/</a>
Universidade do Estado do Amazonas	Amazonas	2001	<a href="http://www1.uea.edu.br/">http://www1.uea.edu.br/</a>

<b>Universidade</b>	<b>Estado</b>	<b>Ano de Criação</b>	<b>Fonte</b>
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)	Rio Grande do Sul	2001	<a href="http://www.uergs.edu.br/">http://www.uergs.edu.br/</a>
Universidade Estadual do Paraná	Paraná	2001	<a href="http://www.unespar.edu.br/">www.unespar.edu.br/</a>
Universidade Federal do Vale do São Francisco	Pernambuco	2002	<a href="http://www.univasf.edu.br/">http://www.univasf.edu.br/</a>
Universidade Fed. do ABC	São Paulo	2005	<a href="http://www.ufabc.edu.br/">http://www.ufabc.edu.br/</a>
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	Bahia	2005	<a href="https://ufrb.edu.br/portal/a-ufrb/historia">https://ufrb.edu.br/portal/a-ufrb/historia</a>
Universidade Estadual de Roraima	Roraima	2005	<a href="http://uerr.edu.br/">http://uerr.edu.br/</a>
Universidade Federal do Pampa	Rio Grande do Sul	2006	<a href="http://novoportala.unipampa.edu.br/">http://novoportala.unipampa.edu.br/</a>
Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)	Paraná	2006	<a href="http://www.uenp.edu.br/">http://www.uenp.edu.br/</a>
Universidade Federal do Oeste da Bahia	Bahia	2006	<a href="http://www.ufob.edu.br/">http://www.ufob.edu.br/</a>
Universidade do Estado do Amapá	Amapá	2006	<a href="http://www.ueap.edu.br/">http://www.ueap.edu.br/</a>
Universidade Federal do Oeste do Pará	Pará	2009	<a href="http://www.ufopa.edu.br/">http://www.ufopa.edu.br/</a>
Universidade Federal da Fronteira Sul	Santa Catarina	2009	<a href="http://www.uffs.edu.br/">http://www.uffs.edu.br/</a>
Universidade Federal da Integração Latino-americana	Paraná	2010	<a href="http://www.unila.edu.br/história-da-unila-">www.unila.edu.br/história-da-unila-</a>
Univers. da Integr. Intern. da Lusofonia Afro-Brasileira	Ceará	2010	<a href="http://www.unilab.edu.br/institucional-2/">http://www.unilab.edu.br/institucional-2/</a>
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará	Pará	2013	<a href="http://www.unifesspa.edu.br">www.unifesspa.edu.br</a>

<b>Universidade</b>	<b>Estado</b>	<b>Ano de Criação</b>	<b>Fonte</b>
Universidade Federal do Cariri	Ceará	2013	<a href="http://www.ufca.edu.br/portal/">http://www.ufca.edu.br/portal/</a>

Fonte: INEP/MEC (2014). Quadro elaborado pela autora (2015)

## APÊNDICE 3 - MODELOS DE UNIVERSIDADES E MODELOS DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA

### 1) Características de Modelos de Universidades

Para entender as inovações propostas para a universidade, pesquisou-se na literatura os modelos já publicados, identificando algumas de suas características. Foram, pesquisados os seguintes modelos: Universidade Clássica; Universidade Humboldtiana; Universidade Napoleônica; Universidade Americana; Universidade Inovadora; Universidade Empreendedora e, o mais recente (década de 90) o Modelo de Bolonha. Os quadros a seguir apresentam as características identificadas de cada modelo de universidade.

Modelo	Características
<p style="text-align: center;"><b>Universidade Clássica (Séc. XIX)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Surge em um contexto histórico e sociocultural europeu do início do século XIX, à luz dos pressupostos da modernidade, com o surgimento do capitalismo nacional.</li> <li>- Substituição do pensamento medieval pelo humanismo secular.</li> <li>- Concepção de homem enquanto ser livre, racional e universal.</li> <li>- Hegemonia da racionalidade científica sobre outras linguagens, como a teologia e a filosofia.</li> <li>- Valorização dos ideais iluministas de liberdade, igualdade e fraternidade.</li> <li>- Visão linear de mundo alimentada na crença de que, pela racionalidade técnico-científica, seria alcançado o progresso definitivo da humanidade.</li> <li>- Afirmação da liberdade individual, da sociedade civil e da democracia liberal.</li> <li>- A crença no poder da razão como única e legítima fonte de autoridade.</li> <li>- A autonomia do indivíduo e sua capacidade de auto emancipação e a defesa das liberdades individuais.</li> </ul>

Fonte: Extraído de LATHER, Patricia (1991), *apud* LUCKMANN, Luiz Carlos; BERNART, Eliezer Emanuel. (2014. p. 211).

Modelo	Características
<p><b>Universidade Humboldtiana</b></p> <p>(Modelo Alemão, sob a influência do pensamento de Hegel, Fichte, Schelling, Scheleiermacher, Wolf e Humboldt)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Referência - Universidade de Berlim, criada em 1810.</li> <li>- Filosofia herdada do idealismo alemão do século XVIII, tendo como princípio o enriquecimento moral da nação e do indivíduo.</li> <li>- O conhecimento científico como meta central da universidade.</li> <li>- Autonomia do professor para pensar e investigar.</li> <li>- Preocupação fundamental com a pesquisa e com a unidade entre ensino e investigação científica.</li> <li>- Ênfase na formação geral e humanista, ao invés da formação meramente profissional.</li> <li>- Autonomia e a liberdade da administração da instituição e da ciência.</li> <li>- Concepção idealista e não pragmática<sup>11</sup> de universidade.</li> <li>- Fraco vínculo entre intelectuais e poder político.</li> <li>- Concepção liberal e elitista de universidade.</li> <li>- Autonomia da própria instituição em relação ao Estado para se autogovernar.</li> <li>- Estreita ligação entre a formação das elites dirigentes e a questão da nacionalidade.</li> </ul>

Fonte: Extraído de PAULA (2002,14: 147-161). SANTOS FILHO (1998, p. 55). LUCKMANN, Luiz Carlos; BERNART, Eliezer Emanuel. (2014, p. 213)

Almeida Filho (2008, p. 121) registra que:

Na Inglaterra, desenvolveu-se outro modelo, com finalidades muito pragmáticas: atendimento das demandas econômicas de um país que, no século XIX, era a maior potência industrial, militar e colonial do

<sup>11</sup> Concepção idealista e não pragmática de universidade, em detrimento da concepção de universidade como prestadora de serviços ao mercado e à sociedade (PAULA, 14: 147-161, outubro de 2002).

mundo e centro de uma economia capitalista em rápida expansão e profunda transformação. Por um lado, para a formação da elite colonial, mantiveram-se as tradicionais universidades de Oxford e Cambridge com o perfil aristocrático e de cultivo de um saber “desinteressado” – a Grande Universidade do Cardeal Newman. Em paralelo, criou-se uma imensa rede de escolas superiores e institutos científicos e tecnológicos, formando engenheiros, agrônomos, médicos, contadores e outros profissionais.

Modelo	Características
<p><b>Universidade Napoleônica</b></p> <p><b>(Modelo Francês)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tem como marco conceitual e institucional os pressupostos da modernidade, entre eles os processos de secularização, emancipação, autonomia e racionalidade, base da filosofia moderna.</li> <li>- Racionalidade técnico-científica e sua exaltação da razão como única dimensão capaz de atribuir sentido e significado à realidade.</li> <li>- Surge por iniciativa do Estado-Nação e organiza-se como instituição de ensino subordinada e a serviço do Estado, como instituição formadora de quadros burocráticos.</li> <li>- Rege-se pelos princípios do saber aplicado, da especialização do conhecimento, da burocracia e da rigidez organizacional.</li> <li>- Modelo profissionalizante de universidade.</li> <li>- Cultiva os valores da supremacia do indivíduo e das liberdades individuais.</li> <li>- Formação generalista, ensino padronizado e dissociado da pesquisa.</li> <li>- Orientada para os valores, fins e objetivos do mercado.</li> <li>- Foco no ensino com a missão de formar as elites políticas.</li> <li>- Modelo organizacional estruturado em escolas isoladas de cunho profissionalizante.</li> <li>- Dissociação entre universidades que se dedicam fundamentalmente ao ensino e ‘grandes escolas’, voltadas para a pesquisa e a formação profissional de alto nível.</li> </ul>

Fonte: Extraído de LATHER, Patricia (1991), *apud* LUCKMANN, Luiz Carlos; BERNART, Eliezer Emanuel. (2014. p. 211). LÜCKMANN (2007, p. 28-29).

Modelo	Características
<p data-bbox="157 316 300 363"><b>Universidade Americana</b></p> <p data-bbox="150 395 308 491">(Reforma Flexner, a partir das ideias de Hegel e Kant)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="340 185 930 280">- As primeiras instituições superiores (<i>Colleges</i>) surgem no século XVII, e eram escolas utilitárias que buscavam atender às necessidades educativas das comunidades locais e preservar seus valores.</li> <li data-bbox="340 288 930 360">- Influência do protestantismo – um grande esforço de alfabetização da população, possibilitando a todos o acesso direto aos textos bíblicos.</li> <li data-bbox="340 368 930 488">- A reforma da educação superior americana teve influência do Modelo Alemão – (Harvard e a Universidade John Hopkins – privilegiando a investigação científica, o conhecimento humanístico, a educação de alto nível e concessão de títulos doutorais).</li> <li data-bbox="340 496 930 592">- Também, são criados dois tipos de instituição, os <i>junior colleges</i> (preparação para o trabalho e elevação do nível de cultura geral), e os <i>land-grant colleges</i>, voltados para as ciências, as artes e algumas carreiras profissionais.</li> <li data-bbox="340 600 930 671">- A estrutura acadêmica americana replicava a estrutura de classes da sociedade, com a permissão de acesso de estudantes pobres e talentosos (concessão de bolsas).</li> <li data-bbox="340 679 930 751">- No século XIX, surgem as fundações idealizadas pela sociedade civil, organizadas sob a forma de excedentes institucionais e lideradas pela <i>Carnegie Foundation</i>.</li> <li data-bbox="340 759 930 879">- A arquitetura acadêmica consistia de uma formação básica e flexível antes da graduação, respeitando-se as faculdades “ditas superiores” (Medicina e Direito, onde a formação completa implicava um grau equivalente ao doutorado).</li> <li data-bbox="340 887 930 959">- O doutorado nesse sistema denomina-se <i>Philosophy Doctor</i> (Ph.D.) justamente por se tratar do grau doutoral da Faculdade de Filosofia.</li> <li data-bbox="340 967 930 1062">- Adotou-se o sistema departamental, com a separação entre gestão institucional (exercida por diretores) e governança acadêmica, (exercida pelos departamentos – professores titulares).</li> <li data-bbox="340 1070 930 1118">- Incentivo a organização de institutos e centros de pesquisa autônomos dos departamentos.</li> <li data-bbox="340 1126 930 1142">- No século XX surgem as Faculdades Comunitárias.</li> </ul>

Fonte: Extraído de ALMEIDA FILHO (2008, p. 111-126). CHRISTENSEN, Clayton M. e EYRING, Henry J. (2014).



Modelo	Características
<b>Universidade Inovadora<sup>12</sup></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Renda diversificada da universidade;</li> <li>- Capacidade fortalecida de administração;</li> <li>- Centros de pesquisas não-departamentais e programas no entorno da universidade;</li> <li>- Departamentos antigos que haviam sido modernizados;</li> <li>- Cultura empreendedora envolvente.</li> <li>- Conceito de empreendedorismo genético (onde o que é estável é a capacidade de seguir mudando).</li> <li>- Interação entre as estruturas de transformação.</li> <li>- Entendimento de que a mudança é lenta, experimental e adaptativa (<b>Dinâmica de mudanças</b>: dinâmica do reforço da interação<sup>13</sup>, a dinâmica do momentum perpétuo<sup>14</sup> e, a dinâmica da ambiciosa volição do colegiado, a intensificação de vontade coletiva<sup>15</sup>).</li> </ul>

Fonte: Extraído de Burton R. Clark (1998 e 2006)

<sup>12</sup> Burton R. Clark (1998). *Creating entrepreneurial universities: organizational pathways of transformation*. Oxford: Pergamon-Elsevier Science. *Sustaining change in universities: continuities in case studies and concepts*. Maidenhead, Berkshire, England: Society for Research into Higher Education & Open university Press.

O autor realizou duas pesquisas. A primeira, foi uma pesquisa de campo em meados da década de 90 que resultou no livro de 1998, acima citado, com o subtítulo de *Organizational Pathways of Transformation* [Caminhos Organizacionais de Transformação]. A segunda foi caracterizada por um conjunto de pesquisas realizadas durante os anos de 2000 a 2003, amplamente baseada em análise documental. Esse esforço resultou em seu segundo livro *Sustaining Change in Universities* [Mantendo as Mudanças nas Universidades], com o subtítulo *Continuities in Case Studies and Concepts* [Continuidades em Estudos de Caso e Conceitos], publicado no final de 2004.

<sup>13</sup> A mudança continua nas universidades está baseada em mudanças efetuadas em várias frentes, que resultam em uma infraestrutura combinada, na qual as alterações substanciais estão interconectadas e mutuamente dependentes (CLARK, 1998, p. 35). Para o autor as universidades tradicionais têm um estado estável que é orientado à inércia. (CLARK, 1998, p. 36).

<sup>14</sup> [...] a mudança cumulativa empurra a universidade para frente. A instituição adquire um momentum estável que não necessita de um ponto específico de parada. [...] Ocorre através da realização cumulativa de pequenos passos. O princípio, então, é o de que elementos de transformação se tornam elementos de sustentabilidade, e conforme seu incremento cumulativo produz um *momentum* perpétuo. (CLARK, 1998, p. 37).

<sup>15</sup> A universidade cada vez mais autoconfiante está construída e é apoiada por blocos de vontades que refletem uma ambição assertiva. No início da mudança temos a volição. Ao longo do caminho, há atos de vontade emergentes e, no final, há a ambição que irá deliberadamente formatar uma universidade melhor. (CLARK, 1998, p. 38).

Modelo	Características
<p data-bbox="132 236 325 284"><b>Universidade Empreendedora<sup>16</sup></b></p> <p data-bbox="132 341 325 389">(Modelo da Tríplice Hélice)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelo baseado na tríplice-hélice (Universidade, Empresa e governo – UEG).</li> <li>- Processos relacionados: <b>1)</b> desenvolvimento de estratégias de alianças entre empresas concorrentes (cooperação), a incorporação do desenvolvimento econômico e social como missão da Universidade e o papel de articulador (e não de dirigente e controlador da relação) do Governo. <b>2)</b> reconhecimento da influência de cada ator nas ações dos demais. <b>3)</b> criação de redes de cooperação, alianças estratégicas e outras formas de cooperação que visam estimular a criatividade e a coesão regional. <b>4)</b> efeito recursivo gerado pelas redes de relações interinstitucionais.</li> <li>- Ambiente propício à inovação, onde os estudantes são uma fonte de potencial empreendedora.</li> <li>- Empreendedorismo como prática de ciência e inovação.</li> <li>- Uma direção forte e clara do caminho a seguir, buscando uma conciliação entre os novos valores gerenciais com os valores acadêmicos tradicionais.</li> <li>- Novas estruturas e mecanismos (centros de pesquisa interdisciplinares, ambientes de inovação, etc.).</li> <li>- Diversificação das fontes de financiamento.</li> <li>- Desenvolvimento de uma cultura empreendedora integrada, gerando uma perspectiva institucional.</li> <li>- Visão estratégica clara e compartilhada.</li> <li>- Integração entre a geração do conhecimento (pesquisa) e a comercialização do conhecimento gerado (negócio).</li> <li>- Manutenção da integridade da Universidade, da satisfação dos pesquisadores, da gestão dos riscos, e do envolvimento de todas as áreas da universidade no processo de mudanças.</li> </ul>

Fonte: Extraído de ETZKOWITZ, Henry (2003). CLARK, Burton (2006). AUDY, Jorge Luis Nicolas (2006, p.60/68)

<sup>16</sup> A Universidade Empreendedora é um conceito indissociável do trinômio Ciência-Tecnologia-Inovação. O novo nesta abordagem é a agregação da inovação como indissociável da Ciência e da Tecnologia. Por esta razão, a possibilidade identificada por Burton Clark (2003) de usar-se como sinônimo o termo Universidade Inovadora faz sentido, pois lança um destaque adequado a uma dimensão tipicamente acadêmica e que, ao mesmo tempo, traz uma profunda transformação na visão tradicional de Ciência e Tecnologia (AUDY, 2006, p.66).

O balanço entre a tradição (representada pelos valores acadêmicos) e a renovação (representada pelas novas demandas da sociedade) é o diferencial que as melhores Universidades do futuro estão construindo hoje (AUDY, 2006, p.68).

Modelo	Resumo
<p data-bbox="207 316 319 368"><b>Modelo de Bolonha</b></p> <p data-bbox="193 395 332 448">(Mello e Dias, 2011);</p> <p data-bbox="197 475 329 528">(Hortale e Mora, 2004);</p> <p data-bbox="219 555 306 608">(Borges, 2013).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="362 213 990 316">- Surge a partir da Declaração de Bolonha<sup>17</sup> (1999) com a finalidade de transformar a União Europeia na sociedade do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo. (Mello e Dias, 2011).</li> <li data-bbox="362 320 990 475">- O processo prevê a adoção de um sistema de graus acadêmicos em dois ciclos (primeiro com duração de 3 anos) e o (segundo para obtenção de grau de mestre ou doutor) e de créditos acadêmicos, que podem ser obtidos por meio de cursos tradicionais, pela experiência de vida e pelo trabalho e a instalação de períodos semestrais. (MELLO e DIAS, 2011).</li> <li data-bbox="362 480 990 528">- Maior visibilidade ao sistema europeu e aumento da cooperação na área universitária. (MELLO e DIAS, 2011).</li> <li data-bbox="362 533 990 608">- Diversificação dos fundos de financiamento das universidades, com a redução progressiva do financiamento público. (MELLO e DIAS, 2011).</li> <li data-bbox="362 612 990 683">- Mudanças no regime jurídico das instituições, na carreira docente e no sistema de acreditação. (MELLO e DIAS, 2011).</li> <li data-bbox="362 687 990 735">- Homogeneização dos títulos e certificados (MELLO e DIAS, 2011) e suplemento do diploma (HORTALE e MORA, 2004).</li> <li data-bbox="362 740 990 842">- Aumento da produtividade e da eficiência, atestado por meio da prestação de serviços voltada a satisfação das demandas efetivas e prioritárias do mercado de trabalho. (MELLO e DIAS, 2011).</li> <li data-bbox="362 847 990 1023">- Mobilidade para os estudantes, professores, investigadores e pessoal administrativo; cooperação europeia na avaliação da qualidade, com a utilização de critérios que facilitem a comparação; promoção das dimensões europeias do ensino superior, nos aspectos curriculares, na cooperação institucional, nos esquemas de mobilidade e nos programas integrados de estudos, de formação e de pesquisa<sup>18</sup>.</li> <li data-bbox="362 1027 990 1129">- Formação de determinadas competências demandadas pelo mercado de trabalho e outras; produção de pesquisa, cujos resultados possam ser explorados pela economia. (BORGES, 2013).</li> <li data-bbox="362 1134 990 1182">- Na Declaração de Bolonha é reafirmada a necessidade de “desenvolver a Europa, fortalecendo sua dimensão</li> </ul>

<sup>17</sup> Originalmente, a Declaração de Bolonha (1999) foi uma declaração política, mas agora representa um acordo especial entre 47 países, sendo 25 da União Europeia e 22 de outras regiões. Em 2000, os chefes de Estado europeus, reunidos em Lisboa, declararam que, no ano 2010, a União Europeia deveria transformar-se na sociedade do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo. (MELLO e DIAS, 2011, p. 415).

<sup>18</sup> **Fonte:** BORGES, Maria Creusa de Araújo. Reforma da universidade no contexto da integração europeia: o processo de Bolonha e seus desdobramentos. Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 122, p. 67-80, jan.-mar. 2013. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

	<p>intelectual, cultural, social, científica e tecnológica” e que também se deve “assegurar a atratividade da educação superior europeia tanto quanto suas tradições culturais”<sup>19</sup>.</p> <p>- Metas do Processo de Bolonha: <b>1) competitividade</b> como sinônimo de atratividade. Melhorar a posição estratégica da educação superior europeia em nível mundial, de forma que ela seja mais atrativa para os próprios europeus e para a comunidade internacional. <b>2) Adaptação às demandas do mercado de trabalho.</b> Os fatores decisivos para melhorar essa adaptação são: definir claramente os objetivos de aprendizagem de cada curso, elaborar as competências necessárias para realizar uma determinada atividade profissional e para o desenvolvimento pessoal, e estabelecer um claro sistema de garantia de qualidade dos programas de ensino. <b>3) Mobilidade.</b> Desenvolvimento da mobilidade interna e externa para estudantes, docentes e pessoal administrativo. Requer o reconhecimento de cursos concluídos em outro país, baseada em um modelo flexível que reconheça os conhecimentos básicos transmitidos por outros sistemas educativos. (HORTALE e MORA, 2004).</p>
--	--

Fonte: (Mello e Dias, 2011); (Hortale e Mora, 2004); (Borges, 2013).

## 2) Modelos de Qualidade em Gestão Universitária

Conforme Canterle e Favaretto (2008, p. 402 a 406), a partir da base empírica, composta pelos doze modelos de gestão pesquisados, os autores apresentam a exposição sintética das idéias centrais de cada um deles, cuja análise norteou a construção do modelo referencial de gestão de indicadores de qualidade na instituição universitária. Os modelos encontram-se no quadro a seguir.

Modelo	Idéias centrais
<b>1. Modelo de Barzagan</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Foco na seleção dos ingressos.</li> <li>- Foco na admissão de docentes (estabelecimento de padrões de qualidade).</li> <li>- Mecanismo central de avaliação da aprendizagem na fase inicial e final da formação.</li> <li>- Participação ativa dos acadêmicos identificando os principais assuntos a serem encaminhados no desenvolvimento dos seus departamentos.</li> </ul>

<sup>19</sup> **Fonte:** HORTALE, Virgínia Alonso; MORA, José-Ginés. Tendências das reformas da educação superior na Europa no contexto do processo de Bolonha. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 88, p. 937-960, Especial - Out. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comparação da pretensão e do desempenho.</li> <li>- Transparência e responsabilidade.</li> <li>- Tentativa de criar a realidade desejada.</li> <li>- Planejamento e administração são as funções que ajudam o sistema a alcançar a realidade pretendida.</li> <li>- Direcionamento da qualidade – PDI.</li> </ul>
<p><b>2. Modelo Holístico de Srikanthan e Dalrymple</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Para satisfação efetiva das exigências das funções centrais: serviço e educação.</li> <li>- Normas de comportamento de organização, baseados em comunidades aprendizes.</li> <li>- Aceitação razoável no ambiente do <i>campus</i>.</li> <li>- Envio da qualidade em diferentes áreas: serviços e funções educacionais.</li> <li>- ‘Visão compartilhada’ desenvolvida com a comunidade após extensivo diálogo.</li> <li>- Tece uma costura de diferentes abordagens da qualidade.</li> <li>- Percepção dos estudantes como o último cliente nas áreas de entrega de serviços.</li> <li>- Foca padrões de variação na experiência de aprendizagem, em lugar de métodos pedagógicos.</li> <li>- Objetiva aumentar o modelo, ao invés de debater e desafiar a mesma validade dos modelos.</li> </ul>
<p><b>3. Modelo Transformativo de Harvey e Knight</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qualidade orientada para a aprendizagem.</li> <li>- Foco claro no conhecimento do estudante.</li> <li>- Políticas de qualidade têm de ser de aprendizagem-orientada</li> <li>- Troca de foco para aprendizagem em lugar de ensino</li> <li>- Concepção transformativa é em efeito, um conceito de metaqualidade.</li> <li>- Processo dialético, a aprendizagem e desenvolvimento do conhecimento são fundamentalmente um processo de crítica e reconceitualização.</li> <li>- Usa padrões para avaliar a valorização dos estudantes.</li> <li>- Qualquer conceito de qualidade que busque a perfeição é falho.</li> </ul>
<p><b>4. Modelo de Compromisso com Programa de Qualidade de Haworth e Conrad</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qualidade é organizada em torno da idéia central do estudante, corpo docente e administrativo comprometido em ensino e aprendizagem.</li> <li>- <i>Stakeholders</i> principais: os acadêmicos, estudantes e administradores.</li> <li>- Envolvimento e comprometimento de <i>stakholders</i>.</li> <li>- Culturas participativas.</li> <li>- Ensino e aprendizagem interativo: diálogo crítico.</li> <li>- Necessidade de programas conectados, articulados.</li> <li>- Recursos adequados.</li> <li>- Provê um modelo para avaliar qualidade.</li> <li>- Conectar o que estudantes estão aprendendo com</li> </ul>

	situações tangíveis do mundo exterior.
<b>5. Modelo de Bawden e Marton</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Características organizacionais da educação superior numa perspectiva pedagógica.</li> <li>- Abrange todas as funções geralmente percebidas de uma universidade - ensino, pesquisa, envolvimento comunitário - o processo central é o de aprendizagem.</li> <li>- A qualidade de aprender tem muito para com as qualidades das diversas formas de ver, capacidade de discernimento.</li> <li>- Forte ênfase na comunicação desinibida, estimulando com as diferenças entre abordagens individuais e complementaridades.</li> <li>- Desenvolvimento de uma consciência coletiva sobre o que é comum e o que é complementar.</li> </ul>
<b>6. Modelo da universidade responsiva de Tierney</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Universidade responsiva para obter excelência.</li> <li>- Baseado na premissa de que o público julga a universidade em termos da qualidade dos seus relacionamentos dos seus resultados.</li> <li>- Orientadas para serviços. Significa programas centrados em estudantes, programas centrados na ajuda à comunidade e pesquisa centrada na nação.</li> <li>- Articulação intensa de informação, quer dizer, com transparente disponibilidade de dados operacionais pertinentes.</li> <li>- Atenção nas mudanças na demanda de estudantes, alocação de recursos, metas departamentais e a evolução da missão da instituição.</li> <li>- A aceitação da avaliação como atividade contínua.</li> <li>- Relacionamentos externos são importantes.</li> </ul>
<b>7. Modelo de Mergen, Grant e Widrick</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gerenciamento de Qualidade (QM), em três parâmetros: qualidade do projeto, qualidade da conformidade e qualidade de desempenho.</li> <li>- Integração dos conceitos (parâmetros) conhecidos.</li> <li>- Parâmetros estão relacionados por um mecanismo de feedback, cuja articulação conduz à melhoria contínua.</li> <li>- Os parâmetros se relacionam ao ensino, à pesquisa e operações.</li> <li>- Definir clientes e seus requisitos</li> <li>- Melhoria dos processos usados para entrega de serviços aos clientes e medindo sua satisfação.</li> <li>- Melhoria de processo, incluindo recrutamento, conselho, registro, ensino de alunos.</li> <li>- Iniciativa da academia de integrar qualidade dentro do seu currículo.</li> <li>- Uso do princípio de <i>feedback</i> de QM entre docentes e solicitam feedback dos estudantes.</li> <li>- Consistente com a trilogia de Juran.</li> </ul>

<p><b>8. Modelo Continuous Quality Improvement - CQI de Munasinghe e Jayawardena</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Determinado pelo governo.</li> <li>- Mais apropriado para implantação na área cognitiva.</li> <li>- Estruturado para possibilitar regular <i>feedback</i> de exigências nacionais, e a qualidade dos resultados da instituição (alunos graduados) juntar os dois com um CQI.</li> <li>- Estruturado para realizar interações com indústria, comércio, governo e setores de serviço.</li> <li>- Amplo, abrangente no ensino.</li> <li>- Melhoria contínua da qualidade.</li> <li>- <i>Feedback</i> permanente e regular do pessoal acadêmico, estudantes, comitê consultivo, categorias profissionais e diplomados.</li> <li>- Articulado com representações de segmentos do ambiente externo</li> <li>- Identificar pessoas para o comitê consultivo com o cuidado de que tenham conhecimento, experiência e comprometimento.</li> <li>- Padrões de qualidade alinhando resultados com a demanda.</li> </ul>
<p><b>9. Modelo de Jones</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Liga as medições de qualidade de ensino em nível de entrega/transmissão às medições administrativas.</li> <li>- Necessidade de pensamento sistêmico.</li> <li>- <i>Feedback</i> do estudante que foque somente medidas quantitativas, com o potencial de fornecer um retrato impreciso da qualidade do processo educacional.</li> <li>- Existe um feedback qualitativo rico coletado (formal e informal) no ponto de entrega educacional, descentralizando que não é fácil sumarizar para uso a nível central.</li> <li>- O modelo foi testado empiricamente.</li> <li>- Articula qualidade de ensino, aprendizagem e pesquisa.</li> <li>- Excelência do ensino centrado no estudante.</li> <li>- Incentivo à divulgação dos resultados da experiência.</li> </ul>
<p><b>10. Modelo de Watty</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Focaliza o impacto das diferentes concepções de qualidade por diferentes <i>stakeholders</i>.</li> <li>- Destaca a influência de cada concepção de qualidade na sua avaliação.</li> <li>- Gerenciamento da qualidade orientado por práticas do setor privado.</li> <li>- Avaliação externa pelo governo e interna por si mesma.</li> <li>- Tensão entre administradores universitários e pessoal da academia.</li> <li>- Variedade de comportamentos de acadêmicos.</li> <li>- Supersimplificação do papel do conflito em um assunto complexo.</li> <li>- Acadêmicos concebem qualidade diferentemente de outros <i>stakeholders</i>, valorando diferentes aspectos</li> </ul>

	<p>àqueles medidos e monitorados sob o regime atual da qualidade.</p> <p>- O significado da qualidade precisa ser minimamente consensuado ao iniciar um programa.</p>
<p><b>11. Modelo de Tucci e Cellesi</b></p>	<p>- Descreve completamente uma instituição universitária.</p> <p>- Visa a satisfazer exigências internas e externas.</p> <p>- Foi definido para a avaliação de qualidade dos cursos de graduação, tentando adequar elementos típicos do modelo do ISO 9001 a este campo particular de aplicação.</p> <p>- Focalizado em 5 dimensões básicas:</p> <p>a) Sistema de administração: identificação e descrição dos processos;</p> <p>b) Individuação dos <i>stakeholders</i> junto com suas respectivas exigências;</p> <p>c) Recursos: demonstração da adequação dos recursos humanos e físicos,</p> <p>d) Processo educacional: assemelha-se ao “sistema de transformação” com a definição dos elementos de entrada (<i>inputs</i>) e saída (<i>outputs</i>), ou seja, a seqüência exata das atividades, responsabilidades e recursos usados no processo pedagógico.</p> <p>e) Resultados, análises e melhorias: coleta de dados para cada dimensão do modelo. As oportunidades de forças de fraquezas e de melhorias têm que ser levantadas. A avaliação é feita em 2 etapas, auto-avaliação e avaliação externa.</p>
<p><b>12. Modelo de Finnie e Usher</b></p>	<p>- Apresenta-se com uma estrutura de <i>inputs-outputs</i>.</p> <p>- É composto por 4 fatores fundamentais:</p> <p>a) Características iniciais: representam as características e as habilidades de estudantes entrantes, que afetam a qualidade da experiência educacional e resultados finais.</p> <p>b) <i>Inputs</i> de aprendizagem: incorpora todos os fatores teoricamente controláveis pelo sistema educacional e que representam consequentemente alavancas políticas potenciais para afetar a qualidade da instrução.</p> <p>c) <i>Outputs</i> da aprendizagem: representam o “conjunto de habilidades” ou as características dos graduados que o sistema educacional potencialmente produz.</p> <p>d) Resultados finais: representam “os fins últimos” com os quais o sistema educacional pode contribuir, incluindo satisfação com o emprego e rendas a outros resultados julgados importantes para indivíduos e para a sociedade.</p> <p>- Pressupõe que as saídas (<i>outcomes</i>) pode representar <i>loops</i> recursivos no modelo, que podem representar novas entradas (<i>inputs</i>).</p>



	- A noção de qualidade foca o valor-adicionado da experiência educacional, ou seja, o resultado final é decorrente dos efeitos do resultado de aprendizagem.
--	--

Fonte: Canterle e Favaretto (2008, p. 402 a 406).

## APÊNDICE 4 - GLOSSÁRIO COM O SIGNIFICADO DAS PRÁTICAS DE GC

Práticas de GC	Conceituação
<b>Comunidades de Prática / Comunidades de Conhecimento</b>	As comunidades são grupos auto organizados, de modo a permitir a colaboração de pessoas internas ou externas à instituição, para facilitar a transferência de melhores práticas e compartilhamento de conhecimentos, bem como a reutilização de modelos e das lições aprendidas.
<b><i>Mentoring</i></b>	Mentoring é uma relação de trabalho entre um membro senior da instituição e um junior, com uma agenda de metas e ações concebidas para transferir experiência e aprendizagem. O mentor precisa ter experiência e antiguidade na instituição, e tem por função aconselhar, orientar a aprendizagem, capacitar e promover a desenvolvimento da carreira do “pupilo”.
<b><i>Coaching</i></b>	Similar ao <i>mentoring</i> , mas o <i>coach</i> não participa da execução das atividades. Faz parte de processo planejado de orientação, apoio, diálogo e acompanhamento das pessoas, alinhado às diretrizes estratégicas.
<b><i>Benchmarking</i> externo</b>	Busca sistemática das melhores práticas (referências externas) para comparação aos processos, produtos e serviços da instituição.
<b>Melhores práticas (<i>best practices</i>)</b>	Identificação e socialização de melhores práticas internas, as quais podem ser definidas como um procedimento validado para a realização de uma tarefa ou atividade ou para a solução de um problema. São documentadas por meio de bancos de dados, manuais ou diretrizes.
<b>Fóruns (presenciais e virtuais) / listas de discussão</b>	Espaços para discutir, homogeneizar e partilhar informações, ideias e experiências que contribuirão para o desenvolvimento de competências e para o aperfeiçoamento de processos e atividades da instituição.
<b>Mapeamento ou Auditoria do Conhecimento</b>	Identificação e registro do conhecimento organizacional sobre processos, produtos, serviços e relacionamentos com os clientes. Requer a elaboração de mapas ou de árvores de conhecimento.
<b>Portais Corporativos, Intranets e Internets (ferramentas de colaboração)</b>	Portal ou outros sistemas informatizados que capturam e difundem conhecimento e experiência entre colaboradores/departamentos. Um portal é um espaço web (intranet e internet) de comunicação e integração dos sistemas corporativos. O portal pode constituir-se em um verdadeiro ambiente de trabalho e repositório de

	conhecimento para a instituição e seus colaboradores, propiciando acesso a todas as informações e aplicações relevantes. Serve, também, como plataforma para comunidades de prática, redes de compartilhamento e melhores práticas.
<b>Sistema de gestão de pessoas por competências</b>	As práticas nessa área visam mapear e avaliar as competências dos colaboradores em relação as competências necessárias para cada cargo/função e estabelecer a capacitação interna necessária para reduzir o “gap” entre o existente e o necessário. Para sua efetividade é recomendável elaborar o mapeamento dos processos-chave, definir as competências essenciais associadas a eles, definir as atribuições, atividades e as competências necessárias para cada cargo/função.
<b>Banco de competências individuais / banco de talentos / páginas amarelas.</b>	É repositório de informações sobre a capacidade técnica, científica, artística e cultural das pessoas da instituição. A forma mais simples é uma lista <i>on-line</i> do pessoal, com um perfil da experiência e das áreas de especialidade de cada um. O perfil pode ser limitado ao conhecimento obtido por meio do ensino formal e dos eventos de treinamento e aperfeiçoamento reconhecidos pela instituição, ou pode mapear, de forma mais ampla, a competência dos funcionários, incluindo informações sobre conhecimento tácito, experiências e habilidades negociais e processuais.
<b>Banco de competências organizacionais</b>	Repositório de informações sobre a localização de conhecimentos e habilidades na instituição, incluindo fontes de consulta e também as pessoas ou as equipes detentoras de determinados conhecimentos.
<b>Memória organizacional/ lições aprendidas</b>	Registro do conhecimento organizacional sobre processos, produtos, serviços e relacionamento com os usuários. As lições aprendidas são relatos de experiências nos quais se registra o que aconteceu, o que se esperava que acontecesse, a análise das causas das diferenças e o que foi aprendido durante o processo. A gestão de conteúdo mantém atualizadas as informações, ideias, experiências, lições aprendidas e melhores práticas documentadas na base de conhecimentos.
<b>Sistemas de inteligência Organizacional (inteligência competitiva)</b>	Transformação de dados em inteligência com o objetivo de apoiar a tomada de decisão. Visa extrair inteligência de informações, por meio da captura e da conversão das informações em diversos formatos, e à extração do conhecimento a partir da informação. O conhecimento obtido de fontes internas ou externas, formais ou informais é formalizado, documentado e armazenado para facilitar o seu uso.

<b>Educação Corporativa (E-learning)</b>	Processos de educação continuada estabelecidos com vistas à atualização e desenvolvimento do pessoal de maneira uniforme em áreas da instituição. Requer o estabelecimento de trilhas de aprendizagem, conforme as competências individuais mapeadas. Pode ser implementada sob a forma de universidade corporativa, sistemas de ensino a distância, etc.
<b>Gestão do capital Intelectual / gestão dos ativos intangíveis</b>	Os ativos intangíveis são recursos disponíveis no ambiente institucional (interno e externo), de difícil mapeamento e mensuração, mas que contribuem para a qualidade dos seus processos produtivos e sociais. A prática pode incluir mapeamento dos ativos organizacionais intangíveis, gestão do capital humano, política de propriedade intelectual.
<b>Narrativas (Storytelling)</b>	Técnicas utilizadas em ambientes de gestão do conhecimento para descrever assuntos complicados, expor situações e/ou comunicar lições aprendidas, ou, ainda, interpretar mudanças na cultura institucional. São relatos retrospectivos de pessoal envolvido nos eventos ocorridos.
<b>Sistemas de workflow</b>	Workflow é o termo utilizado para descrever a automação de sistemas e dos processos de controle interno, implantada para simplificar e agilizar o estabelecimento de parcerias, convênios, contratos que envolvam recursos financeiros ou não. É utilizado para controle de documentos e revisões de contratos, requisições de pagamentos, estatísticas de desempenho de pessoal, etc.
<b>Gestão de conteúdo organizacional / bibliotecas do conhecimento</b>	Técnica de representação dos processos de seleção, captura, classificação, indexação, registro e depuração de informações. Envolve, tipicamente, pesquisa contínua dos conteúdos dispostos em documentos e sistemas, como base de dados, árvores de conhecimento, redes humanas, etc.
<b>Gestão eletrônica de documentos (GED)</b>	Prática de gestão que implica adoção de aplicativos informatizados de controle de emissão, edição e acompanhamento da tramitação, da distribuição, do arquivamento e do descarte de documentos.
<b>Data warehouse (ferramenta de TI para apoio à GC)</b>	Tecnologia de rastreamento de dados com arquitetura hierarquizada disposta em bases relacionais, que permite versatilidade na manipulação de grandes volumes de dados.
<b>Data mining (ferramenta de TI para apoio à GC)</b>	Ferramenta de mineração de dados, com alta capacidade de associação de termos, o que lhes permite “garimpar” assuntos ou temas específicos.

<p><b>Cafés do Conhecimento (Knowledge Café)</b></p>	<p>Café do conhecimento é uma forma de promover a discussão em grupo, para refletir e compartilhar pensamentos e ideias de uma forma descontraída. Pode ser organizado em ambientes de convivência, estabelecendo temáticas.</p>
<p><b>Blogs</b></p>	<p>Um Blog é um site simples de colaboração e compartilhamento, que contém uma lista de entradas, em forma de pequenos artigos ou histórias. Eles também podem ser de fotografias, vídeos, gravações de áudio, ou uma mistura de todos os tipos. Podem ter um ou mais autores. Servem para discutir ou aprofundar temas relativos a eventos ou assuntos de interesse da comunidade acadêmica.</p>
<p><b>Clusters de conhecimento (Knowledge Cluster)</b></p>	<p>O cluster do conhecimento é um termo dado a um grupo que tem por objetivo criar, inovar e disseminar novos conhecimentos. Pode ser constituído de diferentes indivíduos, equipes e organizações que se juntam, através da Internet, para melhor se comunicar, colaborar, aprender e compartilhar conhecimentos.</p>
<p><b>Espaço virtual colaborativo (Collaborative Virtual Workspace)</b></p>	<p>Os espaços virtuais colaborativos permitem que as pessoas trabalhem em conjunto, independente de onde elas estejam localizadas fisicamente. Na prática, ele tem de envolver uma combinação de compartilhamento de documentos, edição colaborativa e áudio/vídeo conferência.</p>
<p><b>Ferramenta de avaliação da gestão do conhecimento</b></p>	<p>É um questionário concebido para ajudar as organizações a conduzir uma rápida avaliação de suas condições relativas à GC. Pode-se entender como o diagnóstico inicial. A avaliação é realizada no início do programa de GC, a fim de conhecer seus pontos fortes e oportunidades de melhoria.</p>
<p><b>Outras ferramentas de apoio à GC e a tomada de decisão</b></p>	<p>Outras ferramentas utilizadas como apoio à implementação de processos de gestão do conhecimento e à tomada de decisão. Podem pertencer ao conjunto ligado à tecnologia da informação (bases de dados, intranets, extranets, portais), às redes humanas ou, ainda, a metodologias diversas, sendo:</p>
	<p><i>Customer Relationship Management (CRM)</i></p>
	<p><i>Balanced Scorecard (BSC)</i></p>
	<p><i>Enterprise Resource Planning (ERP)</i></p>

## APÊNDICE 5 - GRUPOS DE INDICADORES PARA GESTÃO DE UNIVERSIDADES

Grupo	Autoria	Indicadores
<b>GRUPO 1</b>	<b>Indicadores escolhidos como mais relevantes pelos participantes desta pesquisa.</b>	<p><b>ID-1)</b> Coerência entre a missão e visão da IES com os objetivos, metas e ações das pró-reitorias.</p> <p><b>ID-2)</b> Coerência entre o previsto no PDI e as práticas desenvolvidas pela IES em cada área.</p> <p><b>ID-3)</b> Políticas de Internacionalização: coerência entre o PDI e as ações institucionais em relação à capacidade da IES de atrair estudantes e professores de outras nações.</p> <p><b>ID-4)</b> Políticas de inovação tecnológica e propriedade intelectual: coerência entre o previsto no PDI e as ações institucionais.</p> <p><b>ID-5)</b> Políticas e ações de comunicação da IES com a comunidade interna e externa.</p> <p><b>ID-6)</b> Programas de apoio aos estudantes, inclusive aos estrangeiros.</p> <p><b>ID-7)</b> Grupos de pesquisa com registro no CNPQ (com a participação de alunos).</p> <p><b>ID-8)</b> Utilização do Planejamento Estratégico.</p> <p><b>ID-9)</b> Políticas de formação e capacitação contínua do docente.</p> <p><b>ID-10)</b> Política de formação e capacitação contínua do corpo técnico-administrativo.</p> <p><b>ID-11)</b> Relação entre o planejamento financeiro (orçamento) e a gestão institucional.</p> <p><b>ID-12)</b> Relação entre o planejamento e as ações de sustentabilidade econômica e financeira da IES.</p> <p><b>ID-13)</b> Coerência entre o PDI e os resultados da auto avaliação institucional.</p> <p><b>ID-14)</b> Prática regular de parcerias com empresas, órgãos de pesquisa e outras IESs para a produção técnico-científica, inovação e produção de patentes.</p> <p><b>ID-15)</b> Centro de Transferência de Tecnologia (Parceria (s) entre Instituições e Organizações - Públicas e Privadas - que promovam a geração, difusão e aplicação de conhecimentos).</p> <p><b>ID-16)</b> Empresa(s) Junior(es) e Incubadora(s) de empresas e de tecnologia.</p> <p><b>ID-17)</b> Políticas de ampliação e solidificação da reputação da IES no contexto acadêmico internacional.</p> <p><b>ID-18)</b> Monitoramento de como a IES é vista pelo mercado de trabalho, nacional e internacional, em relação a aceitação e reconhecimento de egressos de pós-graduação.</p>

## GRUPO 2

## Indicadores não escolhidos pelos participantes da pesquisa e outros incluídos pela pesquisadora

- Coerência entre o PDI e ações de responsabilidade social: inclusão social.
- Coerência entre o PDI e ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e igualdade étnico-racial.
- Políticas e ações de acompanhamento de egressos.
- Ações de atuação dos egressos da IES no ambiente socioeconômico.
- Coerência entre o plano de carreira e a gestão do corpo docente e do corpo técnico-administrativo.
- Cumprimento de normas do sistema de registro acadêmico.
- Interação entre as políticas de ensino e as ações acadêmico-administrativas nos vários níveis de ensino.
- Coerência entre as políticas e diretrizes definidas no PPI e o planejamento e práticas das atividades de pesquisa, extensão e ensino.
- Coerência entre o PDI e as ações institucionais no que se refere à diversidade, ao meio ambiente, à memória cultural, à produção artística e ao patrimônio cultural.
- Coerência entre o PDI e as ações institucionais voltadas para o desenvolvimento econômico e social.
- Relação entre as políticas de ensino e as ações acadêmico-administrativas para os cursos de graduação e pós-graduação.
- Relação entre as políticas institucionais e as ações acadêmico-administrativas para a pesquisa científica, tecnológica, artística e cultural, e para a extensão.
- Relação entre as políticas de ensino e as ações acadêmico-administrativas para os cursos de graduação e pós-graduação.
- Relação entre as políticas institucionais e as ações acadêmico-administrativas para a pesquisa científica, tecnológica, artística e cultural, e para a extensão.
- Existência de políticas institucionais e ações de estímulo à difusão das produções acadêmicas: científica, didático-pedagógica, tecnológica, artística e cultural.
- Incentivo e monitoramento de citações de pesquisa dos docentes da IES, junto a banco de dados e periódicos internacionais.
- Políticas e ações de modernização da metodologia e das práticas pedagógicas no ensino.
- Modelos inovadores de currículos: inclusão da interdisciplinaridade.
- Política de formação e capacitação contínua do corpo de dirigentes.
- Utilização de Gerenciamento de/por processos.
- Implantação de Programa de gestão do

<b>GRUPO 3</b>	<b>Indicadores de qualidade na gestão da educação superior: categorias temáticas, conforme Morosini et al. (2016, p. 22)</b>	<p><b>1. Qualidade na gestão do projeto e do planejamento institucional</b> – trata da identidade, missão e compromissos da IES e de ações direcionadas para a sustentabilidade e otimização institucional. (23 indicadores e 7 subcategorias).</p> <p><b>2. Qualidade na gestão financeira</b> – compreende a sustentabilidade e a autonomia em procedimentos financeiro-orçamentários. (6 indicadores e 2 subcategorias).</p> <p><b>3. Qualidade na gestão da formação e do ensino</b> – abrange políticas decisórias nas estratégias de formação e de articulação entre níveis, conhecimentos, qualificação docente, carreira e empregabilidade de egressos e seus impactos. (15 indicadores e 6 subcategorias).</p> <p><b>4. Qualidade na gestão da pesquisa</b> – compreende a articulação do conhecimento e transformações globais e locais, o desenvolvimento de tecnologias responsivas às demandas, a aproximação entre universidade e sociedade e a melhoria da qualidade de vida. (19 indicadores e 4 subcategorias).</p> <p><b>5. Qualidade na gestão da extensão e de serviços da universidade</b> – efetiva-se na compatibilização entre qualidade acadêmica e compromisso social, no desenvolvimento cultural, técnico e científico para uma sociedade mais justa. (20 indicadores e 5 subcategorias).</p> <p><b>6. Qualidade na gestão do atendimento ao aluno</b> – envolve o que permite ao estudante ingressar, permanecer na IES e concluir o curso. (7 indicadores e 4 subcategorias).</p> <p><b>7. Qualidade na gestão da avaliação da universidade</b> – referente aos processos de avaliação da atuação da IES e o seu sistema político-decisório institucional ligado à avaliação (interna e externa e auto avaliação) da universidade. (10 indicadores e 3 subcategorias).</p>
----------------	--	--



## APÊNDICE 6 - QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

### GESTÃO DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: Proposta de um Referencial de Qualidade fundamentado na abordagem da Gestão do Conhecimento

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Convidamos o(a) senhor(a) Pró-Reitor(a) para participar da pesquisa sobre GESTÃO DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR: Proposta de um Referencial de Qualidade fundamentado na abordagem da Gestão do Conhecimento, sob a responsabilidade da pesquisadora LOURDES ALVES, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da UFSC (<http://lattes.cnpq.br/9866328668784560>), a realizar-se nos meses de novembro e dezembro de 2015.

A pesquisa tem por objetivo geral: Identificar práticas de gestão do conhecimento e indicadores de qualidade considerados relevantes pelas universidades com melhor classificação no IGC, a fim de subsidiar uma proposta de Referencial de Qualidade para a Gestão das IESs brasileiras.

Sua participação é muito importante e fundamental para que a pesquisadora possa atingir o objetivo pretendido, mas é voluntária e se dará por meio das respostas a este questionário on-line, com a utilização da ferramenta Google Forms. Entende a pesquisadora que não haverá riscos decorrentes de sua participação, mas a sua participação, em muito contribuirá com a melhoria da qualidade das instituições de educação superior brasileiras. No entanto, se depois do consentimento, o(a) senhor(a) desistir de participar da pesquisa, lhe é assegurado o direito e liberdade de retirar seu consentimento, independente do motivo e sem nenhum prejuízo, bastando somente a sua comunicação à pesquisadora. Também, não terá nenhuma despesa ou remuneração pela sua participação.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a sua identidade não será divulgada, sendo guardado em sigilo. Para qualquer outra informação o(a) senhor(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (48) 9980-1614 e e-mail [loual@lourdesalves.com.br](mailto:loual@lourdesalves.com.br) ou junto à Secretaria e Coordenação do PPEGC/UFSC.

**CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA: Fui informado(a) sobre o objetivo da pesquisa, entendi e concordo com a minha participação, assinalando o campo correspondente. \***

- Li e Concordo com a participação na pesquisa e aceitei responder ao presente questionário.
- Li e NÃO Concordo com a participação na pesquisa.

Continue >

## INSTRUÇÕES SOBRE A PESQUISA:

O questionário está estruturado em três partes: PARTE 1: Dados de identificação da universidade e do cargo do participante da pesquisa. PARTE 2: Práticas de gestão do conhecimento utilizadas pela universidade. PARTE 3: Indicadores de qualidade utilizados pela universidade. As práticas de gestão do conhecimento (métodos, técnicas e ferramentas) citadas no formulário, bem como as suas conceituações, foram adaptadas pela pesquisadora a partir do trabalho desenvolvido pelo IPEA (2006) na pesquisa efetuada com 45 IFES, e na publicação feita pelo Manual da APO (2010). Os indicadores de qualidade em gestão de instituições de educação superior foram extraídos do SINAES (2009), do QS World University Rankings (2015) e dos indicadores definidos pelo GesPública. Para as PARTES 2 e 3, os CRITÉRIOS de resposta estão distribuídos em uma escala de "0 a 4", conforme especificados a seguir: Quanto a RELEVÂNCIA para a qualidade da gestão universitária: [0] Não existe na IES [1] Não tem relevância [2] É pouco relevante [3] É relevante [4] É muito relevante A escolha da alternativa, em cada item, deve ser feita a partir do entendimento do(a) pró-reitor(a) sobre o que é RELEVANTE para a universidade e NÃO na sua pró-reitoria.

### Você compreendeu as instruções da pesquisa? \*

- Li e compreendi as instruções da pesquisa
  - Li e NÃO compreendi as instruções da pesquisa
- 

## PARTE 1: PERFIL DA ÁREA E DO RESPONDENTE

### 1. Pró-Reitoria a que pertence: \*

- Administração
- Planejamento
- Graduação/Ensino
- Pós-Graduação
- Extensão/Cultura
- Pesquisa
- Gestão de Pessoas
- Assuntos Estudantis/Comunitários
- Desenvolvimento Universitário
- Outra

**2. Tempo de atuação na função de Pró-Reitor(a): \***

- Mais de 05 anos
- Entre 3 e 5 anos
- Entre 2 e 3 anos
- Entre 1 mês e 1 ano

**3. Maior titulação acadêmica que possui: \***

- Pós-Doutorado
- Doutorado
- Mestrado

**4. Sua área de formação (na graduação) e na (pós-graduação - somente a maior). \***A vertical rectangular input field with a light gray background. It features a small upward-pointing triangle at the top and a small downward-pointing triangle at the bottom, indicating it is a scrollable area for text input.**5. Seu nível de entendimento sobre Gestão do Conhecimento: \***

- Avançado (em nível de pós stricto sensu)
- Bom (em nível de pós lato sensu).
- Regular (em nível de graduação ou em eventos de capacitação específicos).
- Pouco (somente leituras informativas).
- Nenhum

### 6. Nível de entendimento, do pessoal da sua Pró-Reitoria, sobre Gestão do Conhecimento. \*

- Avançado  
 Bom  
 Regular  
 Pouco  
 Nenhum

### 7. Sob seu ponto de vista, quais as maiores dificuldades na implantação de inovações na sua universidade? \*

## PARTE 2: RELEVÂNCIA DE PRÁTICAS DE GESTÃO DO CONHECIMENTO NA UNIVERSIDADE

Critérios para a avaliação das questões da Parte 2.

A – Quanto a RELEVÂNCIA para a qualidade da gestão universitária:

[0] Não existe na IES

[1] Não tem relevância

[2] É pouco relevante

[3] É relevante

[4] É muito relevante

### Práticas de Gestão do Conhecimento \*

	0	1	2	3	4
Comunidades de práticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mentoring	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coaching	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	0	1	2	3	4
Benchmarking externo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Melhores práticas (best practices)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fóruns (presenciais e virtuais) / listas de discussão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mapeamento ou Auditoria do Conhecimento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Portais corporativos, intranets e internets (ferramentas de colaboração)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sistema de gestão de pessoas por competências	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Banco de competências individuais / banco de	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	0	1	2	3	4
talentos / páginas amarelas					
Banco de competências organizacionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Memória organizacional / lições aprendidas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sistemas de inteligência organizacional (inteligência competitiva)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Educação corporativa / Learning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gestão do capital intelectual / gestão dos ativos intangíveis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Narrativas (Storytelling)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	0	1	2	3	4
Sistemas de workflow	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gestão de conteúdo organizacional / biblioteca do conhecimento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
- Gestão eletrônica de documentos (GED)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Data warehouse (ferramenta de TI para apoio à GC)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Data mining (ferramenta de TI para apoio à GC)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cafés do Conhecimento (Knowledge Coffee)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Blogs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Clusters de conhecimento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	0	1	2	3	4
(Knowledge Cluster)					
Espaço virtual colaborativo (Collaborative Virtual Workspace)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ferramenta de avaliação da gestão do conhecimento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Customer Relationship Management (CRM)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Balanced Scorecard	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## PARTE 3: RELEVÂNCIA DE INDICADORES DE QUALIDADE EM GESTÃO UNIVERSITÁRIA

Critérios para a avaliação das questões da Parte 3.

A – Quanto a RELEVÂNCIA para a qualidade da gestão universitária:

[0] Não existe na IES

[1] Não tem relevância

[2] É pouco relevante

[3] É relevante

[4] É muito relevante

### Plano de Desenvolvimento Institucional - RELEVÂNCIA PARA A QUALIDADE \*

	0	1	2	3	4
Coerência entre a missão e visão da IES com os objetivos, metas e ações da universidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coerência entre o previsto no PDI e as práticas desenvolvidas pela IES em cada área.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interação entre as políticas de ensino e as ações acadêmico-administrativas nos vários níveis de ensino.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coerência entre as práticas desenvolvidas e as definidas no PPI e as práticas das atividades de pesquisa, extensão e ensino.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coerência entre o PDI e as ações institucionais no que se refere à diversidade, ao meio ambiente, à memória cultural, à produção artística e ao patrimônio cultural.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coerência entre o PDI e as ações institucionais voltadas para o	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	0	1	2	3	4
Coerência entre o PDI e ações de responsabilidade social e ambiental.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coerência entre o PDI e ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e igualdade étnico-racial.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Políticas de Internacionalização: coerência entre o PDI e as ações institucionais em relação à capacidade da IES de atrair estudantes e professores de outras nações	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	0	1	2	3	4

Políticas de inovação tecnológica e propriedade intelectual: coerência entre o previsto no PDI e as ações institucionais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
---	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

#### Política e Gestão Acadêmicas - RELEVÂNCIA PARA A QUALIDADE \*

	0	1	2	3	4
Relação entre as políticas de ensino e as ações acadêmico-administrativas para os cursos de graduação e pós-graduação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	0	1	2	3	4
Relação entre as políticas institucionais e as ações acadêmico-administrativas para a pesquisa científica, tecnológica, artística e cultural, e para a extensão.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	0	1	2	3	4
científica, didático-pedagógica, tecnológica, artística e cultural.					
Incentivo e monitoramento de citações de pesquisa dos docentes da IES, junto a banco de dados e periódicos internacionais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Políticas e ações de comunicação da IES com a comunidade interna e externa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Programas de apoio aos estudantes,	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	0	1	2	3	4
inclusive aos estrangeiros.					
Políticas de inserção do egresso no mercado de trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Políticas e ações de modernização da metodologia e das práticas pedagógicas no ensino.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Modelos inovadores de currículos: inclusão da interdisciplinaridade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grupos de pesquisa com registro no	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



0 1 2 3 4

CNPQ (com a participação de alunos).

**Gestão Institucional - RELEVÂNCIA PARA A QUALIDADE \***

0 1 2 3 4

Utilização do Planejamento Estratégico

Políticas de formação e capacitação

0 1 2 3 4

docente.

Políticas institucionais e ações de estímulo à difusão das produções acadêmicas: científica, didático-pedagógica, tecnológica, artística e cultural.

Política de formação e capacitação contínua do corpo técnico-administrativo.

	0	1	2	3	4
Política de formação e capacitação contínua do corpo de dirigentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Modelo de gestão de pessoas por competências.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilização de Gerenciamento de/por processos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Programa de gestão do conhecimento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relação entre o planejamento financeiro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	0	1	2	3	4
(orçamento) e a gestão institucional.					
Coerência entre plano de carreira e a gestão do corpo docente e do pessoal técnico-administrativo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relação entre a gestão de pessoas por competências e a avaliação do desempenho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relação entre o planejamento e as ações de	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	0	1	2	3	4
sustentabilidade econômica e financeira da IES.					
Coerência entre o PDI e os resultados da auto avaliação institucional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gestão Participativa (com liderança encorajadora, para que haja diálogo e uso de criatividade em todos os níveis hierárquicos).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Registro da memória	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	0	1	2	3	4
organizacional (registro do conhecimento desenvolvido e de boas e más práticas, utilizando-as para aprendizado com os erros e acertos).					
Gestão do aprendizado do capital intelectual interno e externo (consulta acerca de suas necessidades e aspirações e a divulgação dos resultados são	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	0	1	2	3	4
levados em conta no planejamento estratégico da instituição).					
Prática regular de parcerias com empresas, órgãos de pesquisa e outras IESs para a produção técnico-científica, inovação e produção de patentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uso de instalações físicas (lay-out) das áreas acadêmicas e administrativas que	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	0	1	2	3	4
facilitem a comunicação e/ou permitem uma maior interação entre os setores e pessoas.					
Centro de Transferência de Tecnologia (Parceria (s) entre Instituições e Organizações - Públicas e Privadas - que promovam a geração, difusão e aplicação de conhecimentos).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	0	1	2	3	4
Incubadora(s) de empresas e de tecnologia; Empresa(s) Junior(es).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estímulo aos professores e pessoal técnico-administrativo experientes para transferirem seus conhecimentos individuais aos menos experientes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mecanismos de proteção do conhecimento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	0	1	2	3	4
organizacional, em virtude da saída/aposentadoria de servidores e professores da IES.					
Políticas de premiação e reconhecimento por resultados e contribuições extraordinárias do pessoal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informações estratégicas compartilhadas (decisões tomadas no nível estratégico)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

0 1 2 3 4

---

são disseminadas e abertas a críticas e sugestões da comunidade acadêmica).

Políticas de ampliação e solidificação da reputação da IES no contexto acadêmico internacional.

Monitoramento de como a IES é vista pelo mercado de trabalho, nacional e internacional, em

---

0 1 2 3 4

---

relação a aceitação e reconhecimento de egressos de pós-graduação.

« Back

Continue »