

“RELAÇÃO DOS INDICADORES DE AVALIAÇÃO COM PERFORMANCE: O CASO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR COMUNITÁRIAS”

JÊNIFER DE BRUM PALMEIRAS

PPGAdm/FEAC, Universidade de Passo Fundo, Brasil
jeniferb@upf.br

DENIZE GRZYBOVSKI

PPGAdm/FEAC, Universidade de Passo Fundo, Brasil
gdenize@upf.br

Resumo: O objetivo deste artigo é verificar se existe correlação entre os indicadores de avaliação das instituições de ensino superior comunitárias com os resultados de performance. Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva desenvolvida com 15 instituições de ensino superior membros do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas. Os resultados evidenciam que existe correlação entre os indicadores de avaliação e a *performance* das universidades comunitárias analisadas, com impactos na sustentabilidade institucional quando usados como controles desempenho. Os indicadores de avaliação referem-se ao cumprimento da missão da IES na sua finalidade de educação e produção de conhecimento nas dimensões ensino, pesquisa e extensão, contudo podem ser usados na gestão universitária como controles de desempenho e produzirem melhorias nos indicadores de performance.

Palavras-chave: Gestão universitária; Performance; Indicadores de avaliação; Universidades comunitárias;

1 INTRODUÇÃO

Estudos sobre performance organizacional, gestão universitária e perfil dos gestores são raros na literatura gerencial, dentre os quais destaca-se Meyer Jr. (2000), que refletiu teoricamente a respeito do “novo conceito” de gestão universitária contemplando as habilidades do administrador universitário. Os principais trabalhos sobre gestão universitária nas últimas duas décadas tem sido elaboradas por Tashizawa e Andrade (2001), Meyer Jr., Pascucci e Mangolin (2012), Schlickmann e Melo (2012), Meyer Jr. (2014). No entanto, questões de contexto do ensino superior brasileiro desafiam os gestores das universidades comunitárias na alocação de recursos escassos e sustentabilidade organizacional sem comprometer a cultura acadêmica e a proposta de universalidade do conhecimento.

Nesse sentido, Hardy e Fachin (2000) abordam que o processo decisório de qualquer organização enfrenta desafios, os quais foram maximizados no contexto econômico e social complexo da atual realidade brasileira, sendo estes maximizados nas IESs comunitárias, as quais enfrentam a concorrência com IESs privadas e de capital especulativo. Nas IESs comunitárias, há dificuldade dos gestores universitários compreenderem a complexidade presente nos processos decisórios de forma sistêmica, além do entrave da falta de profissionalismo na gestão, visto que as IESs em geral não possuem orientação empresarial. Zabalza (2007) afirma que docentes tornam-se gestores, passam a realizar atividades de gestão administrativa sem conhecimentos específicos dos impactos de ações/projetos/programas na performance organizacional.

Apresenta-se tal problemática tendo em vista que as IESs comunitárias são uma categoria distinta das organizações sociais, que se aproxima bastante daquelas organizações de prestação de serviços, ressalta-se a diferença entre as demais instituições, a empresa, por exemplo, reserva para análise e propostas de mudanças a aplicação de normas condicionadas a parâmetros adequados à sua natureza e às funções, que são específicas de uma instituição de ensino (TACHIZAWA, 2001, p. 49).

O objetivo deste artigo é verificar a performance das IESs comunitárias participantes do COMUNG, a partir dos indicadores de gestão universitárias usados como controles de desempenho. Os indicadores de avaliação, além de avaliarem o cumprimento da missão da IESs na sua finalidade de educação e produção de conhecimento, integrados ao ensino, pesquisa e extensão, na gestão acadêmica e administrativa, são usados como ferramentas de controles de desempenho para melhorar a performance organizacional. A natureza das IESs comunitárias é de organização da sociedade civil, as quais deveriam seguir o modelo de administração participativa (autogestão), distanciando-se do modelo burocrático, que mostra-se limitado no contexto de mudanças ambientais e de competitividade. Houveram mudanças significativas no mercado da educação superior brasileira, que impõem reflexões críticas sobre práticas consolidadas, sem prejuízos à liberdade acadêmica (HARDY; FACHIN, 2000; SEVERINO, 2008; MEYER JR.; PASCUCCI; MANGOLIN, 2012; MEYER JR., 2014).

A atuação do gestor universitário estruturada nos princípios clássicos da administração, no modelo burocrático de gestão e no desempenho dos recursos humanos (acadêmicos e técnicos administrativos) e sem prejuízo da liberdade acadêmica é um dos grandes desafios à sustentabilidade das instituições do ensino superior (IESs) (DESIDERIO, 2004). Contudo, aponta Ribeiro (2014), o que mais se distancia dos compromissos da gestão universitária é a competitividade e sustentabilidade institucional, a garantia de meios materiais e condições de autonomia.

Há necessidade de aprimoramento epistemológico e teórico da gestão universitária como sub-área da Administração (SCHLICKMANN; MELO, 2012), numa busca contínua em

consolidar uma teoria da administração universitária (MEYER JR., 2014) , e a maioria das referências encontradas, está sendo discutido na área da Educação, revelando ser um tema no qual os pesquisadores da Administração tem dado pouca atenção, a gestão estratégica de uma organização universitária precisa refletir sobre qual seu espaço e como ele é ocupado dentro da Teoria da Administração (COHEN; MARCH; OLSEN, 1972; HARDY; FACHIN, 2000).

Para Cardim (2001), na gestão universitária tornam-se relevantes as competências, a formação profissional e a experiência dos gestores no processo decisório, as quais dependem de novas configurações estruturais, de espaços para aprender e experimentar capacitações, habilidades e racionalidades diferentes das concebidas pelos modelos clássicos de gestão (PASCUCI et al., 2016). A respeito, Hardy e Fachin (2000) indicam a existência de tipos de tomada de decisões nas universidades. Há um nível de decisão por determinação administrativa que ocorre no nível estratégico. Normalmente, na universidade, este tipo de decisão envolve aquelas que se repercutem diretamente em nível de assessoria à reitoria. Há decisões de natureza financeira ou física, e um tipo de decisão mais comum, que é o da decisão por julgamento profissional. Os professores decidem como ensinar ou conduzir as suas aulas ou como fazer as suas pesquisas. São decisões influenciadas por normas profissionais, não são decisões determinadas pela universidade ou por regras formalizadas pela universidade, muitas vezes são tomadas pela categoria, pela disciplina a que cada professor está ligado. Ele está muito mais voltado ao que a comunidade internacional de físicos, de administradores, de biólogos, de engenheiros estuda, trabalha e concebe do que a alguma decisão específica tomada no âmbito estrito da universidade (HARDY; FACHIN, 2000) e há as decisões por escolha coletiva, que são aqueles processos que ocorrem nos órgãos decisórios, nos diferentes tipos de comissões que existem em qualquer universidade.

Os resultados do presente estudo são apresentados a seguir, em quatro partes além desta introdução. Na parte 2 são apresentados os fundamentos teóricos da gestão universitária e da educação superior brasileira, com a pretensão de alocar no espaço da pesquisa a compreensão da teoria da administração. Na parte 3 constam os procedimentos metodológicos que orientaram a investigação empírica, realizada com dados secundários em documentos institucionais públicos. Na parte 4 são apresentados os resultados da pesquisa, aos quais se seguem as conclusões do estudo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Educação Superior Brasileira

No Brasil a universidade, como instituição, foi criada a partir da década de 1920, mas sua expansão deu-se, de forma mais acelerada a partir da década de 1950. Na concepção de Rossato (2005, p.132), foi após 1965 que realmente se ampliou o número de faculdades, institutos, escolas isoladas, federações e universidades buscando atender aos interesses da modernização. Intensificando-se na metade da década de 1980 em diante, uma nova perspectiva de instituição de ensino superior surgiu no âmbito do ensino privado: as instituições comunitárias, muitas das quais se constituíram, posteriormente, em universidades comunitárias. Segundo Longhi (1998), em especial no Rio Grande do Sul, em face das necessidades de desenvolvimento econômico e sociocultural e em decorrência de ausência do poder público, muitas comunidades cujas iniciativas privadas “já tinham tradição nos níveis anteriores do ensino organizaram-se para que tivesse prosseguimento através de cursos superiores e faculdades”(p. 249), as quais lentamente foram obtendo o reconhecimento como universidades e constituindo o segmento das comunitárias.

Bittar (2006) orienta que as universidades comunitárias formam um sistema distinto de educação superior. A denominação “comunitária” emergiu no momento em que a sociedade brasileira se organizava através de representações para acompanhar e pressionar o Congresso Nacional, que elaborava uma nova Constituição para o país, contudo, a proposta original reside na década de 1970. Longhi (1998) afirma que os movimentos associativos dessas IES no Rio Grande do Sul iniciaram ainda na década de 1970, com a implantação do DGE 38¹. Tais movimentos foram ganhando espaço e força em nível regional e nacional, tanto entre instituições confessionais como entre as laicas, propiciando a constituição e a implantação do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (Comung).

O Comung é uma rede de universidades comunitárias do Brasil sediada no estado do Rio Grande do Sul. Conforme divulgação da identidade, são 15 instituições de ensino superior integradas e que têm o objetivo de planejar e promover ações conjuntas, otimizando as relações internas com instituições públicas e com a sociedade; assegurar a maior força na defesa dos interesses educacionais dos seus participantes, através de negociações mais significativas no âmbito público em todas as esferas administrativas da sociedade civil organizada; alcançar maior representatividade perante os organismos financiadores internacionais pela capacidade de integração político-institucional; proporcionar e operacionalizar convênios, acordos protocolos com instituições e órgãos governamentais e privados, tanto nacionais como internacionais; acentuar o trabalho com organismos públicos, em todos os níveis, e/ou privado, em especial a área da ciência e tecnologia, assegurando a presença ativa do consórcio na implantação de pólos tecnológicos, e viabilizar a realização de eventos que respondam ao interesse do ensino superior e da pesquisa (COMUNG, 2016).

As principais características do Comung são a transparência administrativa, a austeridade da gestão financeira, o controle público das atividades, a ênfase no desenvolvimento da comunidade local e regional, além do desenvolvimento de atividades sem fins lucrativos (COMUNG, 2016). O que caracteriza esse movimento é a unanimidade de suas metas. No bojo dessa articulação se desenvolvem iniciativas como: o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Comunitárias Gaúchas (PAIUNG), com o duplo objetivo de aperfeiçoamento de projetos políticos e sociopolíticos dessas instituições, subsidiando o Ministério da Educação no estabelecimento de critérios para a avaliação das universidades do país; a qualificação docente, que ocorre em cursos de mestrados e doutorados próprios ou consorciados com IES reconhecidas pela Capes no país; a integração das universidades com a educação básica, buscando apoiar a qualificação e a capacitação de professores do ensino fundamental e médio; a realização de seminários temáticos, reunindo pesquisadores por áreas do conhecimento e estimulando a formação de redes interinstitucionais de pesquisa; o desenvolvimento integrado das regiões de abrangência das universidades comunitárias.

Diante do exposto pode-se considerar que o modelo comunitário de universidade surgiu como uma iniciativa alternativa de instituição de ensino superior que, para Frantz (2002), não foi uma iniciativa de privatizar o espaço da educação. Afirma o referido autor que as IES comunitárias gaúchas representam a concretização de um esforço coletivo pela construção de novos espaços públicos da educação superior no contexto brasileiro, já que estas instituições de ensino superior não poderiam ser caracterizadas como públicas, pois não eram federais, nem privadas comerciais ou empresariais. Por isso é que até então eram caracterizadas como instituições de ensino superior “públicas não estatais”.

¹ O Distrito Geo-educacional 38 abarcava 12 IESs e 113 municípios do Norte-Noroeste do estado do Rio Grande do Sul. Em 1976, as IESs formalizam um acordo de intercâmbio e mútua colaboração, criando um Conselho do Distrito que passa a dinamizar as ações distritais. Essa integração desencadeou diversos programas em conjunto, como: Capacitação de Recursos Humanos; Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior; Estudos Conjuntos.

Neves (2002) destingue as IES privadas das comunitárias pelas primeiras serem mantidas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, enquanto que as segundas são mantidas por pessoas físicas ou jurídicas da comunidade. Estas mantenedoras são cooperativas/associações de professores e alunos, congregações religiosas e outros coletivos e que incorporam representações dos diferentes *stakeholders*, inclusive representantes da comunidade, nas diferentes instâncias decisórias.

2.2 Gestão Universitária

Partindo do pressuposto de que auto-administrar ou autogerir uma instituição significa dar autonomia ou permitir que os membros desta instituição decidam seus rumos e o uso de seus recursos, cabe refletir as relações entre a Reitoria, a administração central, as unidades e forma de gerenciar a Universidade. São estas diferenças que remetem a refletir sobre o que significa a gestão das universidades.

O gerenciamento dos recursos compreende tanto aspectos acadêmicos, quanto financeiros e patrimoniais, onde no artigo 207 da Constituição Federal, expressa que as universidades brasileiras gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, com indissolubilidade entre ensino, pesquisa e extensão. As universidades brasileiras utilizam o modelo de gestão da democracia representativa: um grupo de representantes docentes, nas diferentes linhas decisórias, administra em nome dos demais.

Em sua experiência na Reitoria da Unicamp, Carpitério (2007, p. 109) afirma que a gestão das universidades é dividida em o que fazer, quais objetivos?, como fazer, e comunicar institucionalmente., e assim ponderada a administração entre os representantes, docentes, discentes e funcionários, seus direitos, responsabilidades devem refletir em seu entendimento individual pelo seu conhecimento, experiência, daí, as diferenças em termos de participação na escolha de seus dirigentes através dos colegiados, conselhos, diretórios, sindicatos.

A gestão universitária não dispõe de uma teoria administrativa que oriente a sua complexidade, que envolve simultaneamente indicadores de avaliação de ensino e pesquisa, realizada pelos órgãos externos, e indicadores de performance, cuja avaliação é realizada pela comunidade acadêmica (docentes, discentes e funcionários). Os objetivos a serem atingidos são tanto institucionais quanto estratégicos, para garantir a sustentabilidade econômica, social e ambiental. Para tanto, práticas estratégicas (MEYER JR; PASCUCCI; MANGOLIN, 2012) precisam ser combinadas com práticas de ensino-aprendizagem (MOIMAZ et al., 2010). Na análise das práticas em universidades, é preciso considerar o fazer, o deve ser e potencializar a capacidade institucional para prestar os melhores serviços educacionais, elevar a qualidade do ensino/pesquisa/extensão. Tais práticas implicam em comprometimento da comunidade acadêmica (gestores acadêmicos, docentes, funcionários), preservando a liberdade, garantindo recursos e estímulo à eficiência (CHAUI, 1980). A prática administrativa gera resposta de acordo com os objetivos organizacionais, desde que haja equilíbrio entre qualidade acadêmica, relevância social e acesso ao conhecimento (BALDRIDGE, 1971; MEYER JR; PASCUCCI; MANGOLIN, 2012).

O papel da universidade como produtora de conhecimento, muitas vezes, faz com que seu entendimento sobre gestão diverge sobre o próprio conceito de administração, em alguns momentos a figura de uma reitoria que administra, é autônoma perante a comunidade, é confundida com o “patrão”, o chefe, e não um membro eleito para representar os demais, daí levanta-se a questão da experiência, da capacidade de entendimento dos aspectos acadêmicos, administrativos e sociais (ROSSETTO, 2005).

É inegável reconhecer que, o avanço da universidade em termos, de ensino, pesquisa e extensão, necessita de contínuos aperfeiçoamentos em formação técnico-administrativos de seus gestores para o adequado funcionamento do sistema universitário brasileiro, seja ele,

público, comunitário ou privado. Os diagnósticos apontam para a necessidade de extinguir as experiências de “administração amadora” (MUHL, 2009), baseada na gestão colegiada, e implementar uma administração centralizadora, com estrutura organizacional vertical, orientada por critérios de desempenho econômico. O argumento de Muhl (2009) é de que o processo democrático usada a escolha dos gestores universitários conduz à cargos de gestão pessoas incompetentes e não especialistas Meyer Jr, Pascucci e Mangolin (2012) afirmam que a prática estratégica é uma experiência relativamente recente nas universidades privadas no contexto brasileiro, mas evidencia que a direção colegiada produz interações de diferentes formas de pensar e contriubi para construir um espaço de aprendizagem, com feeling, visão e reacao de gestores e docentes diante dos desafios do cotidiano da gestão universitária, num espaço em que atuam estrategistas e marcado por criatividade, conhecimento tácito, sensibilidade e experiência em práticas acadêmicas e não empresarais.

Tal complexidade temática revela que a gestão universitária requer a epistemologia da Admnistração, como uma sub-área desta, mas que é necessário um repensar crítico das teorias organizacionais (SCHLICKMANN; MELO, 2012) de forma a dar conta, de forma combinada, da gestão administrativa e da gestão acadêmica em favor da melhoria da performance organizacional.

Um dos questionamentos que têm sido feitos pelos críticos e pelos especialistas reformadores atinge diretamente a validade e eficácia administrativa da gestão democrática. É um empecilho para a solução de problemas financeiros e administrativos que as instituições vêm sofrendo. A falta de inovação, a ineficácia em atender as novas demandas, a perda de tempo em discussões políticas, a manutenção de uma estrutura burocrática defasada, que tem impedido uma agilidade maior das IES em se modernizar, são decorrências da organização democrática que impera nas universidades (MÜHL, 2009).

A instituição de ensino é fruto da união de educadores, com filosofia, princípios, diretrizes e estratégias comuns, transformadores da sociedade. Deve ser visualizada com um conjunto de partes em constante interação, orientando-se para determinados fins, em permanente interdependência com o ambiente externo. A adoção do enfoque sistêmico, que considera a instituição um macrossistema aberto, interagindo com o meio ambiente, pode ser entendida como um processo que busca converter recursos em produtos, ou seja, serviços educacionais, em consonância com seu modelo de gestão, missão, crenças e valores corporativos (BITTAR, 2006). É no seio da teoria neoclássica que se (re)fundamentam as funções de um administrador: planejamento, organização, direção e controle, as quais compõem o processo administrativo. Eis a necessidade de contemplar a dimensão social no processo administrativo (SPONCHIADO, 2015) e nas práticas de gestão estratégica das universidades no contexto atual.

Isso leva o administrador conhecer, além dos aspectos técnicos e específicos de seu trabalho, os aspectos relacionados à direção de pessoas dentro das organizações. Visto também como educador, o gestor agrega valor a sua função, pois estará contribuindo para a formação educativa do sujeito-trabalhador (RODRIGUES, 2004). De um bom gestor espera-se, nesta perspectiva, capacidade de influenciar as pessoas que lidera com o objetivo de mobilizá-las à obtenção de um objetivo comum, extrapolando aí, o ambiente empresarial.

A área educacional universitária tem buscado maior profissionalização de seus cargos gerenciais a partir da necessidade do gestor na área educacional de conciliar a gestão administrativa, pedagógica, acadêmica e científica. Para o desempenho da função com eficácia, faz-se necessário a identificação das atividades realizadas, bem como dos papéis gerenciais assumidos na sua atuação profissional, entendendo papel como a “forma de funcionamento que o indivíduo assume no momento específico em que reage a uma situação específica, nas quais outras pessoas estão envolvidas” (SILVA, 2005, p. 118). Esta

identificação é vista como ponto inicial para investigar as competências gerenciais necessária para o exercício da função do profissional na Educação Superior.

Considerando a responsabilidade fundamental da universidade, que é a de tornar o conhecimento (que lhe cabe conversar, organizar e produzir) acessível ao corpo social, por meio, principalmente, do ensino superior, pode-se dizer que um curso de nível superior, define-se por ser um processo de transformação do conhecimento em condutas profissionais e pessoais, complexas, abrangentes e significativas para a sociedade. Para que um processo que apresente tais exigências se concretize de maneira satisfatória e necessária, é preciso que haja, na instituição, alguém ou órgão que tenha como papel administrá-lo, dirigi-lo, coordená-lo. Essa responsabilidade, do ponto de vista regimental, é do gestor universitário (MEYER JR., 2006; ZABALZA, 2007).

Nas Universidades, os gestores devem obrigatoriamente desenvolver habilidades em política, porém não politicagem, que é considerada o lado ruim da política, quando qualquer membro da organização converte seu poder em ação, estão se dedicando à política. Os que possuem boas habilidades políticas têm capacidade para usufruir eficazmente das bases de seu poder (COSTA 2009, p. 24). O autor segue afirmando que para exercer um cargo gerencial numa IES, eles são considerados agentes de mudança, que fornecem estímulo e assumem a responsabilidade no processo de mudança, assim “as organizações, seja ela qual for, necessitam de líderes transformacionais que as reformulem e consigam que os funcionários vistam a camisa dos motins que acompanham as mudanças abruptas”. O professor que participa da administração universitária, precisa administrar, coordenar e dirigir, estabelecendo parcerias e criando um ambiente de cooperação e troca (CHAUI, 1980, p. 33).

Um professor que informa e se envolva, disposto a expor suas intenções e concepções sobre ensino e aprendizagem. Busque diálogo e estabeleça relações de confiança com a comunidade interna e externa da universidade. Esse professor deve administrar sua própria formação contínua e, para isso esteja disposto a fazer uma reflexão profunda de suas práticas pedagógicas, que tome consciência de si, do que faz e de suas competências profissionais, procurando estabelecer relações entre o saber com a ação (COSTA, 2009, p. 24).

As informações se multiplicam a cada dia e os conhecimentos precisam ser aprimorados no mesmo ritmo. A empresa que ensina, ao articular essas duas dimensões, tempo e conhecimento, estabelece um sistema interativo de aprendizagem por toda a comunidade e rede de relacionamentos, ou seja, a organização pode vir a ser um espaço por excelência para onde devem convergir todas as informações interessantes ao desenvolvimento do seu negócio, seja ele, com fins lucrativos ou ensino (CHRISTÓVAM, 2009).

Zabalza expoe a complexidade para definir a função gerencial dentro de uma IES, que apesar de tantos avanços, permanece ainda em patamares falaciosos, com práticas centralizadoras que inibem o crescimento das pessoas ao redor, acarreta a uma mudança na prática de gestão, mudando a atuação do líder, e mais complexo será avaliar essa atuação do gestor, que hoje é nomeado e dispensado como “técnico de futebol” (2007, p. 99). Para ser gestor numa IES é preciso fazer uma gestão *output*. Gestão não é esforço, o gestor pode trabalhar 12 horas por dia, ser o primeiro a chegar, e anotar todos os outros professores que chegaram atrasados, cobrar as salas de aula limpas, do professor que não veio e não avisou, e terminar o dia convencido de que fez o melhor para a universidade, mas na verdade foi tempo jogado fora, não produziu resultados, e pior, concentrou na figura do gestor, atribuições e responsabilidades que não são só suas (PESTANA, 2009, p. 53).

Ao definir o papel do gestor, sua área de atuação, e isso estar descrito no organograma da instituição, combinando com os funções dos respectivos funcionários, certamente poderá haver uma boa administração, porém muito dos gestores se questionam em relação às práticas ditas como empresarias dentro de uma universidade, e aí é o maior problema, não enxergam a

instituição como uma empresa que não possui fins lucrativos, e sim prestam serviços educacionais, via de regra, essa é a única diferença das demais empresas de prestação de serviços no mercado (MEYER, 2007).

2.3 Indicadores de Gestão Universitária

Há dificuldade em se mensurar os resultados da ação organizacional em IESs em razão dos resultados imediato da intervenção humana nos processos de ensino-aprendizagem e de (re)criação do conhecimento. Há de se considerar a preocupação das mantenedoras e dos gestores universitários com os desafios da sociedade contemporânea, que expõem as universidades comunitárias à massificação do consumo dos serviços educacionais, do gerencialismo no modelo de gestão universitária, da ambiguidade das políticas públicas, da racionalidade instrumental, bme como da conjuntura econômica, social, política e educacional (MEYER JR; MURPHY, 2000; PASQUALOTTI, 2006; SEVERINO, 2008; MEYER JR.; PASCUCI; MANGOLIN, 2012; PASCUCI et al., 2016). Meyer Jr. e Murphy (2000) defendem a concepção de avaliação formativa como dispositivo de emancipação, promoção e reconstrução de novos modelos que efetivem os direitos sociais e culturais necessários ao contexto educacional contemporâneo. Para tanto, os referidos autores advogam em favor de uma perspectiva sociológica atual e centrada na mudança no campo da avaliação institucional.

No contexto brasileiro, se observa um novo cenário se impondo no ambiente universitário, cuja centralidade repousa na orientação para o mercado e que concebe a educação como um negócio, o aluno como um cliente e o serviço educacional como um recurso a ser comercializado com base na produtividade. Assim, os indicadores de gestão universitária repousam no número de alunos, na rentabilidade das turmas/cursos e no *market share*, no ranking divulgado pelo MEC, os quais são questionados por Meyer Jr. (2014). O resultado dos exames nacionais de cursos aliado à divulgação dos indicadores de qualidade que devem ser preenchidos em cada curso oferecido, obrigam as universidades a investirem recursos escassos na qualificação do corpo docente, no recrutamento de docentes com maior grau de instrução, na atualização de bibliotecas e laboratórios, no oferecimento de serviços diferenciados (diferenciação competitiva) (PESTANA, 2009).

O desafio que se coloca neste contexto é o gerenciamento da organização educacional com a preservação da liberdade acadêmica. No passado, segundo Finger (1997) e Pascuci et al. (2016), a gestão das organizações universitárias no Brasil sempre foi estruturada de acordo com o modelo burocrático, mas o amplo e contínuo processo de reconfiguração organizacional e administrativo confronta a educação baseada na teoria do capital humano com uma educação inspirada na teoria da emancipação humana (SEVERINO, 2008).

É de se destacar o tratamento dado por estes autores à questão da utilização dos recursos disponíveis, uma vez que propõem, citando Borges e Araújo (1999), a adoção de uma certa perspectiva de investimento, ou seja, o hábito de mensurar o retorno dos gastos como se fossem investimentos. Esta estratégia não visa o lucro em si, mas sim a sustentabilidade financeira, através da avaliação do retorno de seus investimentos, buscando eficiência interna na utilização de seus recursos. Assim, impõem-se a identificação dos custos reais de cada unidade, e a análise das relações aluno/professor e entrada e saída de alunos, da demanda do curso/oferta de vagas, e de outros indicadores de performance.

Ainda com relação a indicadores, ressalta-se a importância da Avaliação Institucional como instrumento de controle e medição. Como afirma Desiderio (2004, p.70), “o caráter temporário do credenciamento de universidades (pelo MEC) incentiva a manutenção e mesmo melhoria de desempenho, assim como a instituição de capacidades de auto-regulação”. Assim, deve-se aproveitar a própria mecânica do credenciamento, a qual por si só desencadeia no

interior das instituições um processo de repensar, de despertar e de arejar a percepção e o comprometimento que docentes, alunos e funcionários têm em relação à IES.

Não menos importante é a construção de canais de informação confiáveis, em que cada ator possa avaliar as conseqüências de seus atos, e os resultados da ação coletiva. Assim, uma participação efetiva pressupõe um compartilhamento da gestão em seus múltiplos aspectos, tais como levantamento de problemas, busca de soluções e comprometimento com a escolha feita (MIRANDA, 2016).

Pode-se, ainda, afirmar que a IES deve preocupar-se com seu ambiente externo, com o mercado em que atua, para definir que tipo de profissional deve ser formado, que curso e que conteúdo curricular deve ser oferecido, e que estas informações vêm, via de regra, por meio da atuação consciente de seu corpo docente em sala de aula, da Avaliação Institucional ou da realização esporádica de pesquisas de mercado (BALZAN, 2016).

Assim como em outros países, o Brasil, por meio do poder público, tem dado atenção especial à gestão da educação, estabelecendo políticas para o constante aperfeiçoamento dos seus diferentes níveis de ensino: educação básica, educação profissional, ensino superior e pós-graduação. Na realidade nacional, a regulamentação e gestão das políticas públicas têm ficado a cargo, sobretudo, da federação, cabendo a estados, municípios e instituições de ensino diversas participar ativamente do constante debate e das ações que visam (re)definir periodicamente tais políticas (MEYRER, 2012).

No cenário internacional, a preocupação com a melhoria da educação é eminente e, nesse sentido, há um crescente interesse de, cada vez mais, conhecer a realidade de ensino e de formação desenvolvida nos diferentes países. Ações de organismos internacionais, como Banco Mundial, Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OCDE) e UNESCO, têm demonstrado a relevância de políticas consistentes e contextualizadas com a realidade de cada país, visando a garantia de investimentos e de diretrizes que favoreçam a organização, a avaliação e a melhoria da educação (QUEIROZ; PENNA, 2010) e orientem a elaboração de programas específicos, a exemplo do Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), e de fundações/autarquias com tais propósitos, como Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), ambos no Brasil.

A atuação de organizações dessa natureza tem gerado impacto significativo em diversos países, pois, como afirma Amaral (2010, p. 41), “os sistemas educacionais no mundo todo têm sido influenciados de uma maneira ou de outra pelas atividades ou programas de organizações internacionais”. Entre as muitas ações que têm desenvolvido, as pesquisas e apontamentos realizados por esses órgãos, que comparam as realidades dos diferentes países, têm exigido de governos e lideranças a busca por soluções.

O entendimento da importância da avaliação para o desenvolvimento de qualquer sistema de ensino qualificado tem feito da discussão sobre o tema uma prerrogativa para o crescimento das diferentes áreas de conhecimento que estão no âmbito da educação institucionalizada. Essa perspectiva estabeleceu grande abertura não só para o debate, mas para a participação efetiva de todos no processo de definição de diretrizes e da elaboração dos instrumentos necessários para a avaliação. A Capes tem como foco central a definição de políticas para a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Sua atuação na avaliação educacional do país, tem sido primordial para o desenvolvimento desse nível de ensino, pois, conforme as descrições oficiais do Órgão. Dessa forma, assume a responsabilidade de avaliar especificamente cursos e programas em nível *stricto sensu*, ficando os demais níveis de ensino e as diversas outras ações referentes à avaliação educacional no Brasil sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). A partir das suas funções e objetivos, o INEP tem desempenhado um papel importante nas definições da

avaliação e, portanto, nas diretrizes para as políticas públicas da educação, sendo fundamental refletir sobre as metodologias que esse órgão tem utilizado para conceber e aplicar os instrumentos avaliativo-educacionais.

Existe duas modalidades centrais, a avaliação qualificativa e avaliação seletiva. A avaliação qualificativa, como o próprio termo aponta, qualifica, com uma nota, a partir de critérios quantitativos e qualitativos, cursos, instituições e sistemas/redes de ensino, abrange cursos de ensino superior e programas de pós-graduação, escolas de educação básica, escolas técnicas especializadas e outros segmentos educacionais formais regulamentados pelas políticas educacionais vigentes. A avaliação seletiva, também como indicado pela denominação, seleciona, a partir de concursos públicos, pessoas para ingressarem nos sistemas de ensino, como discente ou docente, com base em critérios estabelecidos pelo órgãos gestores da avaliação nacional e pelas diferentes áreas de conhecimento (PESTANA, 2009).

Assim, a partir dos indicadores estabelecidos e dos instrumentos avaliativos aplicados, atribui-se uma nota que evidencia o nível de um curso, por exemplo, em relação às diretrizes nacionais da área, dos parâmetros de desenvolvimento estabelecidos pelo MEC, entre outros aspectos (BRASIL, 2004).

2.4 Avaliação Institucional nas Universidades Comunitárias

A avaliação realizada pelas Universidades também são significativas e proporciona aos alunos demonstrarem suas angústias, satisfações e insatisfações com a realidade acadêmica, contribuindo para o fortalecimento no ensino superior. A procura pelos cursos bem avaliados ano a ano se torna maior. Dessa forma as avaliações se tornam mais diretas e expressivas, onde os problemas se tornam mais visíveis e conseqüentemente mais propícios para uma resolução interna e amena. Na Universidade comunitária, cursos possuem uma avaliação institucional, contendo perguntas relacionadas às práticas didático-pedagógicas, infraestrutura, biblioteca e a capacidade do próprio aluno.

Além dessa avaliação, os cursos possuem a opção de uma autoavaliação, onde semestralmente os alunos se reúnem sem a presença de professores para discutirem sobre o bom funcionamento do curso. Através de perguntas pré-estabelecidas, os discentes representantes de turma apontam problemas e oferecem soluções para que juntamente com a coordenação e os demais professores do colegiado do curso, possam ser deliberadas. Sendo assim, as duas práticas de avaliação são consideradas positivas e agregam na formação e consolidação dos cursos.

Diante do exposto apresentam-se as seguintes hipóteses a serem verificadas:

H₁ – Os indicadores da avaliação institucional impactam positivamente no desempenho da IES no conceito preliminar de curso (CPC) medido pelo MEC

H₂ – Os indicadores da avaliação institucional impactam negativamente no desempenho da IES no conceito preliminar de curso (CPC)

H₃ – Os indicadores da avaliação institucional impactam positivamente no desempenho da IES no índice geral dos cursos (IGC)

H₄ – As microestratégias praticadas pelos gestores acadêmicos e professores impactam (positiva/negativamente) nos resultados de performance nas IESs comunitárias.

Com base no pressuposto teórico, as hipóteses foram construídas, contudo, ainda existe outra dimensão que pode exercer influência sobre o desempenho e outras características do desempenho das IES no Brasil: o ambiente acadêmico em que ele se encontra – a hipótese do

impacto trazido pela sociologia da educação (SOARES, 2003). A instituição e os recursos humanos se mostram importantes na explicação do desempenho dos alunos, seja por meio das características médias de origem social dos alunos, seja pelas expectativas dos professores, seja, ainda, pela infraestrutura oferecida pelas IES em que os alunos estão inseridos (ALVES; SOARES, 2007; SOARES, 2003; BARBOSA; RANDALL, 2004). Em etapas anteriores à graduação, demonstrou-se a influência do professor no desempenho dos alunos, tanto com relação às expectativas (BARBOSA; RANDALL, 2004), quanto ao desempenho em avaliações (SOARES, 2003). Contudo, no nível educacional aqui abordado, as características do ambiente universitário ultrapassam tais influências. Ao adentrar no ambiente das IESS, os alunos passam a compartilhar a infraestrutura, a qualidade e a quantidade de docentes disponíveis, as oportunidades regionais de pesquisa, extensão e de realização de estágios, entre outras condições objetivas de estudos. No entendimento de Almeida Neto (2015), a oferta de bolsas, estágios, projetos de pesquisa e de extensão demonstraram influência na permanência nos cursos em uma universidade privada.

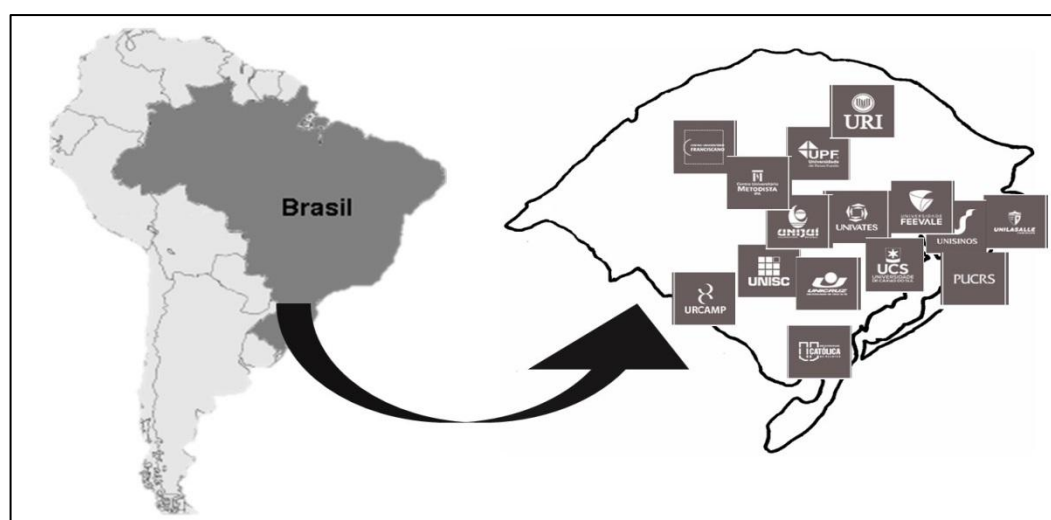
3 METODOLOGIA

Para os fins de nosso trabalho, escolhemos abordar os dados das avaliações de 2014, relativos aos indicadores do INEP, foi contruída por métodos quantitativos de causalidade e impacto (RAMOS, 2013), e a correlação . Para testar as hipóteses deste artigo, escolhemos como variáveis de interesse descritas na Tabela2, e a variável dependente referente ao IGC, numérica e varia de forma contínua de 0 a 100.As estatísticas descritivas das variáveis independentes e dependente estão apresentadas na Tabela 2, que demonstra aqui, a relação dos dados de todos os indicadores, em relação a notas do Indica Geral do cursos, destacando o conceito da IES dos seus programas stricto sensu, que impacta positivamente com o nº de professores doutores e mestres.

Para construirmos um banco de dados primário, a partir de coleta própria, dos resultados divulgados em meios públicos, que cobrisse as IES participantes do COMUNG. Na busca das peculiaridades, nas questões relativas à performance organizacional, foi realizada uma pesquisa exploratória e descritiva desenvolvida com 15 instituições de ensino superior membros do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (Comung) brasileira. A representatividade da amostra se dá pelo fato de o Consórcio atende mais de 50% dos universitários gaúchos, oferecendo 1.489 cursos de graduação e pós-graduação, são 202.020 mil alunos, atendidos por 9.190 professores e mais de 11 mil funcionários (COMUNG, 2016).

As IESs selecionadas para o estudo estão apresentadas na Figura 1, dispostas no mapa do Brasil e com destaque para a sua localização no Estado do Rio Grande do Sul.

Figura 1 – Mapa de localização das IESs membros do Comung.



Fonte: Comung (2016).

Os dados foram coletados nos documentos e nas páginas eletrônicas institucionais (*homepage*) de cada IESs. Para validar as informações apresentadas nos Relatórios do Ministério de Educação (MEC) e consolidados pelo processo de avaliação conduzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), foram considerados os indicadores descritos no Quadro 1.

Quadro 1 – Indicadores de avaliação institucional

Indicadores	Descrição
Conceito Preliminar de Curso (CPC)	Varia de 1 a 5, é um indicador prévio da situação dos cursos de graduação no país. Para que os valores se consolidem, e representem efetivamente o que se espera de um curso em termos de qualidade e excelência, comissões de avaliadores farão visitas <i>in loco</i> para corroborar ou alterar o conceito obtido preliminarmente.
Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade)	Avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes, em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados. O exame é obrigatório para os alunos selecionados e condição indispensável para a emissão do histórico escolar. A primeira aplicação ocorreu em 2004 e a periodicidade máxima da avaliação é trienal para cada área do conhecimento.
Índice Geral de Cursos (IGC)	É um indicador de qualidade que avalia as instituições de educação superior. Ele é calculado anualmente, considerando: I – a média dos últimos CPCs disponíveis dos cursos avaliados da instituição no ano do cálculo e nos dois anteriores, ponderada pelo número de matrículas em cada um dos cursos computados; II – a média dos conceitos de avaliação dos programas de pós-graduação stricto sensu

	<p>atribuídos pela CAPES na última avaliação trienal disponível, convertida para escala compatível e ponderada pelo número de matrículas em cada um dos programas de pós-graduação correspondentes;</p> <p>III – a distribuição dos estudantes entre os diferentes níveis de ensino, graduação ou pós-graduação stricto sensu, excluindo as informações do item II para as instituições que não oferecerem pós-graduação stricto sensu.</p> <p>Como o IGC considera o CPC dos cursos avaliados no ano do cálculo e nos dois anos anteriores, sua divulgação refere-se sempre a um triênio, compreendendo assim todas as áreas avaliadas, ou ainda, todo o ciclo avaliativo.</p> <p>O conceito de ciclo avaliativo compreende a realização periódica de avaliação de instituições e cursos superiores, com referência nas avaliações trienais de desempenho de estudantes, as quais subsidiam, respectivamente, os atos de reconhecimentos e de renovação de reconhecimento.</p>
--	--

Fonte: Dados da pesquisa

As variáveis definidas para cada indicador estão apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Variáveis de análise, por indicador.

Indicadores	Variáveis de análise
Graduação	Número total de concluintes inscritos Número total de concluintes participantes Desempenho médio dos concluintes na formação geral Desempenho médio dos concluintes no componente específico Número total de ingressantes participantes Desempenho médio dos ingressantes na formação geral Desempenho médio dos ingressantes no componente específico Número total de estudantes que responderam à questão 26 sobre infraestrutura. Proporção de respostas A/B referente à infraestrutura Nº Total de estudantes que responderam à questão 34 sobre Organização didático-pedagógica. Proporção de respostas A referente à Organização didático-pedagógica. Número total de estudantes ingressantes que responderam à questão 13 e/ou 14 referente à escolaridade dos pais Proporção de respostas E/F referente à escolaridade dos pais dos estudantes ingressantes Número total de docentes Proporção de docentes com no mínimo Mestrado Proporção de docentes com no mínimo Doutorado Proporção de docentes com regime de dedicação integral ou parcial Número de matrículas na graduação
Pós-graduação	Conceito CAPES do curso de Mestrado no programa de pós-graduação Número de matrículas de Mestrado no programa de pós-graduação Conceito CAPES do curso de Doutorado no programa de pós-graduação Número de matrículas de Doutorado no programa de pós-graduação

Fonte: Os autores

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

4.1 ESTRUTURA E INSTÂNCIAS DECISÓRIAS NAS IES COMUNITÁRIAS

Em 1993, um grupo de instituições comunitárias localizadas no estado do Rio Grande do Sul, no Brasil, firmou um Protocolo de Ação Conjunta para constituir o Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas – Comung. O objetivo era viabilizar um processo integrativo que resultasse no fortalecimento individual das instituições e no consequente favorecimento da comunidade universitária rio-grandense e da sociedade gaúcha.

Constituído oficialmente em 1996, o Comung hoje representa uma série de conquistas para as instituições: programas e experiências compartilhadas, avaliação institucional, intercâmbios de professores e de alunos, qualificação e treinamento de funcionários e professores, fórum de tecnologia da informação, integração entre diversos segmentos como

assessorias jurídicas, recursos humanos, assessorias de comunicação e bibliotecários. Além disso, busca de forma conjunta, por meio de convênios e políticas públicas, incentivos à formação acadêmica da população, à promoção de atividades culturais, bem como ao desenvolvimento de ações de inovação e empreendedorismo, entre outras.

Integrado por 15 IESs, o Comung representa o maior sistema de educação superior em atuação no Rio Grande do Sul; é uma rede de educação, ciência e tecnologia que abrange quase todos os municípios do Estado, cujas cidades sedes e número de estudantes estão relacionadas na Tabela 1. Na região de abrangência das IESs membros do Comung habitam 5.398.950 pessoas, cujas características da economia é diversa.

Tabela 1 – IESs comunitárias e características do espaço em que estão localizadas.

IES	Cidade	Habitantes	Nº de Estudantes	Economia prevalente
UNIFRA	Santa Maria	276.108	7.454	Comércio
FEEVALE	Novo Hamburgo	239.051	16.500	Indústria
Centro Universitário Metodista	Porto Alegre	1.481.019	5.000	Comércio
PUCRS	Porto Alegre	1.481.019	28.876	Comércio
UCS	Caxias do Sul	474.853	34.291	Indústria
UNICRUZ	Cruz Alta	62.776	3.200	Agricultura
UNIJUÍ	Ujuí	82.833	10.000	Agricultura
UNILASALLE	Canoas	323.827	10.684	Indústria
UNISC	Santa Cruz do Sul	130.354	13.292	Indústria
UNISINOS	São Leopoldo	214.210	31.000	Indústria
UNIVATES	Lajeado	71.481	12676	Indústria
UCPEL	Pelotas	342.873	5.000	Agronegócio
UPF	Passo Fundo	196.739	21.879	Agropecuária
URCAMP	Bagé	116.794	5.682	Agropecuária
URI	Erechim	101.752	12.200	Indústria
SOMA		5.398.950	217.734	

Fonte: Dados da pesquisa (2016)

Nesse cenário, têm merecido destaque as políticas destinadas à avaliação e os impactos que têm gerado na educação. Consideradas como um dos pilares do sistema educacional brasileiro, as políticas de avaliação têm crescido e se diversificado consideravelmente na última década.

Na tabela 2, estão descritos os resultados dos indicadores, avaliados pelo MEC.

Tabela 2 – Resultados dos indicadores em relação ao ICG, por IESs.

IES	Resultados dos Indicadores	Resultado IGC
Universidade de Caxias Do Sul	4,8	2,896
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	4,9	3,581
Universidade Católica de Pelotas	4,9	3,072
Universidade de Passo Fundo	4,5	2,768
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	4,9	3,511
Universidade Feevale	4,9	3,159
Universidade de Santa Cruz do Sul	5,0	3,045
Universidade da Região da Campanha	0,0	2,415
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões	5,0	2,745
Universidade de Cruz Alta	0,0	2,809
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	4,5	3,118
Centro Universitário Franciscano	4,5	2,945
Centro Universitário La Salle	4,5	2,752
Centro Universitário Univates	4,5	3,292

Centro Universitário Metodista	0,0	2,636
--------------------------------	-----	-------

Fonte: Dados da pesquisa

As IES destacadas são as que obtiveram o melhor índice no IGC e que não possuem o melhor conceito de avaliação nos programas de *stricto sensu*. Se observa que os resultados dos indicadores de algumas universidades (UPF, UNIJUI, por exemplo) não diferem de centros universitários (La Salle, Univates, por exemplo). Ambas obtiveram resultado 4,5 nos indicadores, mas o IGC da Unijui (3,118) e da Univates (3,292) é muito superior ao da UPF (2,768) e La Salle (2,752), o que é explicado pela experiência de gestão universitária e conhecimento tácito dos gestores das duas primeiras IESs referenciadas.

No Comung, as IESs comunitárias buscam implementar estratégias desenhadas coletivamente por meio do consenso (“negociadas entre os membros”), que tem o número de alunos como um dos indicadores de desempenho e são compreendidas no contexto econômico e político do espaço de atuação de cada IESs, ou seja, na sua região (COMUNG, 2016). Por exemplo, as IES localizadas na região metropolitana de Porto Alegre possuem maior capacidade de prospectar alunos com estratégias deliberadas por ela mesma, mas que sofrem a ação de outras IESs membros do Comung e que se apresentam na região como concorrentes (caso das estratégias da PUCRS e do Centro Universitário Metodista). Sendo assim, afirma-se que as microestratégias praticadas pelos gestores acadêmicos e professores, os quais atuam como estrategistas, segundo Meyer Jr., Pascuci e Mangolin (2012), combinadas com fatores subjetivos (experiência, conhecimento tácito, criatividade) impactam nos resultados de performance na gestão das universidades comunitárias.

Tal afirmativa encontra respaldo em Meyer e Bangolim (2006), que considera gerir um processo de tomada de decisões que implicam demonstrar conhecimento sobre a universidade em que atua e todo o seu contexto.

5 CONCLUSÕES

As IESs comunitárias brasileiras membros do Comung se apresentam como universidades que tem um compromisso público e social julgado e avaliado pelos pares, co-partícipes do processo decisório da gestão dos recursos. Ao mesmo tempo, a comunidade que a instituiu regula, julga e conformo as decisões, que obrigatoriamente precisam estar voltadas às dimensões econômica, social e ambiental da sustentabilidade organizacional.

Os resultados demonstram que a *performance* das Universidades comunitárias participantes do Comung, a partir dos indicadores de gestão universitária usados como controles de desempenho, exercem influência na avaliação da universidade, porém alguns indicadores de acordo com as hipóteses sugeridas, impactam negativamente. Obter melhor resultado no IGC não significa ter o melhor desempenho nos Programas Stricto Sensu, conflitando com o número de docentes doutores. As limitações do estudos é de que é necessário ampliar os dados para realizar uma regressão multivariada, e testar todas as hipóteses com base em todos os indicadores, para saber a exatidão dos impactos negativos e positivos dos indicadores de avaliação, e quais as medidas que as IES devem tomar para melhor seus desempenhos com base na avaliação nacional.

6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA NETO, M. Novos atores no ensino superior brasileiro: impactos do perfil socioeconômico e das condições pós-ingresso sobre o fluxo escolar e inserção profissional de estudantes de Ciências Sociais de uma instituição privada. 2015. **Tese de doutorado**. Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. As pesquisas sobre o efeito das escolas: contribuições metodológicas para a sociologia da educação. **Sociedade e Estado**, v. 22, n. 2, p. 435-473, 2007.

BALZAN, N. C. A Auto-avaliação como parte integrante do processo de avaliação institucional. **Pro-posições**, v. 9, n. 3, p. 52-67, mar. 2016.

BARBOSA, M. L. O.; RANDALL, L. Desigualdades sociais e formação de expectativas familiares e de professores. **Cadernos CRH**, v. 17, n. 41, p. 299-308, 2004.

BITTAR, M. Unijuí: expressão do segmento comunitário. In: MOROSINI, M. (Org.). **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **História e missão**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em: 05 ago. 2016.

____. **Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência**. Brasília: Capes, 2014.

CARDIM, P. A. G. O que envolve a gestão universitária em tempos de mudança. **Revista da ESPM**, v. 8, n. 2, p. 66-70, 2001.

CFA. Conselho Federal de Administração. **Perfil, formação, atuação e oportunidades de trabalho do administrador: pesquisa nacional**. 5.ed. Brasília: CFA, 2011.

CHAUI, M. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

COHEN, M.; MARCH, J.; OLSEN, J. P. Garbage can model of organization choice. **Administrative Science Quarterly**, v. 17, n. 1, p. 1-25, 1972.

COMUNG. **Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas**. Disponível em <<http://www.comung.com.br>>. Acesso em: 05 ago. 2016.

DESIDERIO, M. Desafios da gestão universitária. **Revista de Administração Pública**, v. 40, n. 1, p. 46-55, 2004.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Missão e valores**. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/inst-missao-e-objetivos>>. Acesso em: 10 set. 2016.

FRANTZ, W. **As funções sociais da universidade: o papel da extensão e a questão das comunitárias**. Ijuí: Unijuí, 2002.

HARDY, C.; FACHIN R. **Gestão estratégica na universidade brasileira: teoria e casos**. 2.ed. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

LONGHI, M. S. Universidade de Passo Fundo condições de pesquisa e projeções. In: FRANCO, M. E. D. P. (Org). **Universidade, pesquisa e inovação: o Rio Grande do Sul em perspectiva**. Porto Alegre: Edipucrs, 1998.

MEC. Ministério da Educação. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

MEYER JR., V. Novo conceito e as habilidades do administrador universitário. In: MEYER JR., V.; MURPHY, J. P. (orgs.). **Dinossauros, gazelas & tigres: novas abordagens da administração universitária**. Um diálogo Brasil e Estados Unidos. Florianópolis: Insular, 2000.

MEYER JR., V. A prática da administração universitária: contribuições para a teoria. **Universidade em Debate**, v. 2, n. 1, p. 12-26, jan./dez., 2014.

MEYER JR, V.; MURPHY, J. P. (orgs.). **Dinossauros, gazelas & tigres: novas abordagens da administração universitária**. Um diálogo Brasil e Estados Unidos. Florianópolis: Insular, 2000.

MEYER JR., V.; PASCUCCI, L.; MANGOLIN, L. Gestão estratégica: um exame de práticas em universidades privadas. **Revista de Administração Pública**, v. 46, n. 1, p. 49-70, jan./fev., 2012.

MIRANDA, A. C. Indicadores na gestão universitária: uma metodologia de apoio. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 3, p. 631-644, set./dez. 2015.

MOIMAZ, S. A. S. et al. Práticas de ensino-aprendizagem com base em cenários reais. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 14, n. 32, p. 69-79, jan./mar. 2010.

NEVES, R. Ciência e tecnologia no Brasil. In: SOARES, S. (Org). **A educação superior no Brasil**. Brasília: Capes, 2002. p. 205-250.

PASCUCI, L. et al. Managerialism na gestão universitária: implicações do planejamento estratégico segundo a percepção de gestores de uma universidade pública. **Revista Gual**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 37-59, jan. 2016.

PASQUALOTTI, A. **Auto-avaliação dos cursos de graduação: diretrizes, modelo e prática**. Passo Fundo: UPF, 2006

RAMOS, M. P. Métodos quantitativos e pesquisa em ciências sociais: lógica e utilidade do uso da quantificação nas explicações dos fenômenos sociais. **Mediações**, v. 18, n. 1, p. 55-65, 2013.

RAUDENBUSH, S. W.; BRYK, A. S. Hierarchical linear models: applications and data analysis methods. Thousand Oaks: Sage, 2002.

ROSSATO, R. **Universidade: nove séculos de história**. 2.ed.rev. e ampl. Passo Fundo: UPF, 2005.

SCHLICKMANN, R.; MELO, P. A. Administração universitária: em busca de uma epistemologia. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 17, n. 1, p. 155-178, mar. 2012.

SEVERINO, A. J. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. **Educar em Revista**, v. 24, n. 31, p. 73-89, 2008.

SOARES, T. M. Influência do professor e do ambiente em sala de aula sobre a proficiência alcançada pelos alunos avaliados no Simave-2002. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 28, p. 103-124, 2003.

SPONCHIADO, B. A. O ensino superior em Frederico Westphalen: uma trajetória comunitária. **Revista de Ciências Humanas –Educação**, v. 16, n. 27, p. 22-37, Dez. 2015.

TASHIZAWA, T.; ANDRADE, B.; O. O. **Gestão de instituições de ensino**. 2.ed. revista. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

ZABALZA, M. **Ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2007.