

**FUNDAÇÃO INSTITUTO CAPIXABA DE PESQUISAS EM
CONTABILIDADE, ECONOMIA E FINANÇAS – FUCAPE**

CAIO EDUARDO DE GUIDO POLIZEL

**A REPRESENTATIVIDADE DO ENADE E SUA INFLUÊNCIA NOS
FATORES CRÍTICOS DE SUCESSO RELACIONADOS À GESTÃO DO
CONHECIMENTO EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO
SUPERIOR PRIVADA**

**Vitória
2010**

CAIO EDUARDO DE GUIDO POLIZEL

**A REPRESENTATIVIDADE DO ENADE E SUA INFLUÊNCIA NOS
FATORES CRÍTICOS DE SUCESSO RELACIONADOS À GESTÃO DO
CONHECIMENTO EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO
SUPERIOR PRIVADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Administração da Fundação Instituto Capixaba de Pesquisas em Contabilidade, Economia e Finanças (FUCAPE), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Annor da Silva Junior

**Vitória
2010**

CAIO EDUARDO DE GUIDO POLIZEL

**A REPRESENTATIVIDADE DO ENADE E SUA INFLUÊNCIA NOS
FATORES CRÍTICOS DE SUCESSO RELACIONADOS À GESTÃO DO
CONHECIMENTO EM UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO
SUPERIOR PRIVADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Administração da Fundação Instituto Capixaba de Pesquisas em Contabilidade, Economia e Finanças (FUCAPE), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração.

Aprovada em 25 de Fevereiro de 2010.

COMISSÃO EXAMINADORA

**Profº. Dr.: ANNOR DA SILVA JUNIOR
(FUCAPE BUSINESS SCHOOL)**

**Profa. Dra.: PRISCILLA DE OLIVEIRA MARTINS
(FUCAPE BUSINESS SCHOOL)**

**Profº Dr.: ELOISIO MOULIN
(UFES)**

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a minha parceira de evolução, Cristina, que me apoiou nos momentos fáceis e difíceis, em todas as vivências tanto no mestrado, trabalho, mudanças, crises entre outros, se dedicando e me acalmando com ternura.

Aos meus pais e irmã, que embora distantes presencialmente, foram e são fundamentais para minha formação como indivíduo, e a quem devo muito por todos os aprendizados desde a criação até os dias atuais, além do carinho permanente. Aos meus sogros e cunhados pelo acolhimento, atenção, apoio e disponibilidade sempre presente.

A alguns amigos especiais, dos quais destaco: Andrea, Marco, Luis, Telma, Alex e Lili, pela amizade e companheirismo que demonstraram. Aos gestores e colegas do Centro Universitário São Camilo - ES que inicialmente viabilizaram o mestrado e me possibilitaram um aprendizado ímpar com relação à educação superior, e também aos novos amigos da Hoper. Não posso deixar de agradecer a todos os amigos do Campus Aracê, além dos voluntários do RJ que acompanharam várias fases de minha vida.

Ao Professor Dr. Annor da Silva Junior, pelos longos e-mails em sua orientação à distância, além dos poucos encontros presenciais (fruto de minha mudança de estado), embora intensivos e esclarecedores.

E por fim, agradeço ao Mantenedor da IES pesquisada pela liberação dos dados e autorização das entrevistas que foram objeto do presente estudo, e também aos entrevistados da pesquisa de campo.

*O conhecimento sempre foi
importante – não é à toa que somos o
Homo sapiens, o homem que pensa.*

Thomas A. Stewart.

RESUMO

Este estudo descreve e analisa como a representatividade do ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) influencia nos fatores críticos de sucesso relacionados à gestão do conhecimento em uma instituição de educação superior privada – IESP. Buscou-se fundamentação teórica nos Fatores Críticos de Sucesso - FCS e na Gestão do Conhecimento - GC, bem como nas dez dimensões avaliativas do SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) para propor seis categorias de análise, intituladas FCSI (Fatores Críticos de Sucesso em IES), articuladas com as cinco etapas da GC. Metodologicamente a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, descritiva e analítica. Utilizou-se o método de estudo de caso, tendo como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada, a observação assistemática e a análise documental. Para aplicar a pesquisa, consideraram-se três aspectos centrais: a representatividade do ENADE; a contribuição de cada FCSI para o resultado do ENADE; e, as ações gerenciais decorrentes do resultado do ENADE. Os resultados indicam que o ENADE vem ampliando sua representatividade dentro da IES no decorrer dos anos. Verificou-se que os seis FCSI propiciam de alguma forma o resultado positivo obtido pela IES no ENADE, principalmente nos aspectos relacionados à autonomia e avaliação do corpo docente, redução do distanciamento entre Mantenedora e Mantida e políticas eficientes de armazenamento. Os dados mostram hierarquia de FCSI, sendo os mais relevantes para a IES os seguintes: Políticas Educacionais e Avaliação Institucional. No aspecto gestão do conhecimento, observou-se na IES falta de gestão disseminada, revelando GC incipiente.

Palavras-chave: Gestão do Conhecimento - GC, Fatores Críticos de Sucesso - FCS, Instituição de Educação Superior - IES.

ABSTRACT

This survey both describes and analyzes how ENADE's (National Evaluation Test of Students' Performance's) comprehensiveness in Brazil influences critical success factors with regard to knowledge management in a private college institution – PCI. Theoretical support was sought in the Critical Success Factors – CSF – as well as in Knowledge Management – KM, besides the 10 SINAES' (National Evaluation System of College Education's) evaluative dimensions, in order to propose 6 analytical categories, named CSFC (Critical Success Factors in College Education Institutions), in connection to the 5 KM's phases. This inquiry is methodologically qualitative, descriptive and analytical. The case study method was used, having as its data-collection tools semi-structured interviews, a-systematic observation, and documental analysis. In order to execute the study, 3 core aspects have been considered: ENADE's comprehensiveness; the contribution of each CSFC to the CI's outcome in ENADE; and the managerial actions following ENADE's results. Those results indicate that ENADE has been enlarging its comprehensiveness inside that college institution along the years. It appears that the 6 CSFC propitiate somehow the CI's yearly ENADE positive outcomes, mainly in the aspects related to professorship autonomy and professorship evaluation, sponsor-institution approximation, and efficient storage policies. Data analysis indicated the existence of a CSFC's hierarchy, whereof Educational Policies and Institutional Evaluation stood out. In the aspect knowledge management, it was observed that the institution has no disseminated management practice, showing its incipient KM.

Keywords: Knowledge Management – KM, Critical Success Factors – CSF, College Institution – CI.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Resultado ENADE do Curso de Administração no ano de 2006 -----	52
Tabela 2. Ingressantes e Matriculados do Curso de Administração -----	60
Tabela 3. Notas dos Ingressantes e Concluintes do ENADE 2006 - Curso de Administração -----	61

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Etapas do processo de Gestão do Conhecimento	29
Figura 2. Respostas dos ingressantes às questões relativas á impressão sobre a prova	63
Figura 3. Respostas dos concluintes às questões relativas á impressão sobre a prova	63

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	Avaliação Institucional nos Séculos XX e XXI -----	19
Quadro 2.	Modos de Conversão do Conhecimento -----	30
Quadro 3.	Fontes principais de Fatores Críticos de Sucesso -----	41
Quadro 4.	Quatro autores e seus FCS -----	42
Quadro 5.	As dez dimensões do SINAES -----	44
Quadro 6.	Categorias de análise – os seis FCSI -----	46

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEA - Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior
CEE - Conselho Estadual de Educação
CNE - Conselho Nacional de Educação
CONAES - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPA - Comissão Própria de Avaliação
CPC - Conceito Preliminar de Curso
DAES - Diretoria de Avaliação da Educação Superior
EAD - Educação a Distância
EJA - Educação de Jovens e Adultos
ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FCS - Fatores Críticos de Sucesso
FCSI - Fatores Críticos de Sucesso em Instituições de Educação Superior
FIES - Financiamento Estudantil
IDD - Indicador de Diferença de Desempenho
IES - Instituição de Educação Superior
IESP - Instituição de Educação Superior Privada
IGC - Índice Geral de Cursos
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
PCD - Plano de Carreira Docente
PCS - Plano de Cargos e Salários
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PIB - Produto Interno Bruto
PPC - Projeto Pedagógico de Curso
PROUNI - Programa Universidade para Todos
QSE - Questionário Socioeconômico
SESu - Secretaria de Educação Superior
SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	18
2.1 O CONTEXTO DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	18
3. O CONHECIMENTO E A GESTÃO DO CONHECIMENTO	23
3.1 DEFINIÇÕES DE CONHECIMENTO	23
3.2 A GESTÃO DO CONHECIMENTO - GC E SUAS ETAPAS	26
3.3 GESTÃO DO CONHECIMENTO NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR	36
4. OS FATORES CRÍTICOS DE SUCESSO – FCS	40
4.1 OS FATORES CRÍTICOS DE SUCESSO APLICADOS À GESTÃO DO CONHECIMENTO	40
4.2 OS FATORES CRÍTICOS DE SUCESSO RELATIVOS À GESTÃO DO CONHECIMENTO EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR	43
5. ASPECTOS METODOLÓGICOS	50
5.1 A ESTRATÉGIA DE PESQUISA	50
5.2 O MÉTODO DE PESQUISA	50
5.3 AS UNIDADES DE ANÁLISE E OBSERVAÇÃO	51
5.4 A COLETA DE DADOS	52
5.5 A ANÁLISE DOS DADOS	55
5.6 LIMITAÇÕES DA PESQUISA	57
6. PESQUISA EMPÍRICA	59
6.1 RESULTADOS E DISCUSSÃO	59
6.1.1 A IES e seu Contexto	59
6.1.2 Considerações analíticas	64
6.1.2.1 A representatividade do ENADE para a IES	65
6.1.2.2 Contribuição de cada FCSI justificando o resultado obtido no ENADE	69
6.1.2.3 Ações propostas, relativas a cada um dos 6 FCSI	85
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORES DA IES	100

1 INTRODUÇÃO

O tema central deste estudo envolve o cenário da educação superior privada brasileira que vem passando por inúmeras modificações. Segundo Silva Junior e Muniz (2004), a educação superior brasileira se tornou nos últimos anos um dos setores de maior importância e crescimento frente à economia nacional, ainda que este seja um dos setores mais regulamentados da economia brasileira.

Em meados da década de 90, as instituições de educação superior atuavam em ambiente muito menos competitivo do que hoje. O número de matrículas era menor, no entanto também havia menos instituições de educação superior no mercado (FREITAS, 2006).

Porém, com a Lei nº 9394/1996, sobre as Diretrizes e Bases da Educação, observou-se crescimento inédito no mercado educacional brasileiro (BARREYRO, 2008). Impulso alavancado pelas instituições privadas, que, reguladas pelo poder público, deviam atender algumas condições básicas como o cumprimento das normas gerais da educação nacional e do sistema de educação, envolvendo autorização de funcionamento e avaliação de qualidade.

Segundo Braga (2008), o setor de educação superior privado brasileiro figura entre os 10 maiores do país em faturamento e porcentual do PIB, atingindo na última década taxas de crescimento no faturamento superiores a 20% ao ano.

No entanto, Garcia (2006) enfatiza que, depois de muitos anos crescendo rápido, o setor atualmente estagnou, reduzindo o excedente de alunos verificado na última década; só aumentou a competição interinstitucional.

Tal competição consistiu principalmente no aumento na procura por alunos, preocupando muitas instituições, pois, atualmente, crescem as compras e vendas de instituições de educação (BRAGA, 2008). Como acontece em outros setores da Economia, o setor educacional consolida-se.

Assim, pouco restou às instituições existentes afora a profissionalização, a melhoria do desempenho, parcerias ou a “simples” venda. Comprova tal fato o Censo da Educação Superior de 2008, INEP (2009): verifica-se aumento no número de IES (a título de exemplo, de 1637 IES em 2002, chegou-se, em 2007, a 2281); por outro lado, constatou-se, em 2008, diminuição de 29 instituições com relação ao ano anterior, ou sejam, 2252 instituições. Ainda segundo o INEP (2009), a diminuição pode ser explicada pela fusão, compra ou integração de instituições nos últimos anos.

O crescimento nas compras e vendas dessas instituições, buscando atender ao interesse dos grupos de gestores e consolidadores, pode ser verificado e corroborado nas revistas das mais diversas áreas do conhecimento, a exemplo de VEJA, ISTOÉ e EXAME. Tais revistas vêm aumentando os espaços para conteúdos educacionais, até mesmo em cadernos especiais sobre educação superior.

Entretanto, mesmo com o aquecimento das negociações, Blatt e Barbato (2004) salientam que, dentre as diversas atividades das instituições de educação, ainda o que realmente interessa são os resultados educacionais. Resultados possíveis de se acompanhar, face ao aumento na busca de ferramentas de gestão institucional, de capacitação pedagógica docente, de treinamentos para implementação de novas metodologias de ensino e aprendizagem e de mais estratégias de avaliação junto ao alunado.

Com base na ampliação dessa busca, verifica-se que o compartilhamento de experiências intraorganizacionais, as trocas de informações intersetoriais, departamentos e unidades, visando operar e incorporar as melhores práticas, pertencem a processo maior, a Gestão do Conhecimento (AHMADJIAN, 2004).

Wong (2005) salienta que as empresas devem estar atentas às influências no sucesso da Gestão do Conhecimento – GC; afinal, as empresas que exploram o campo da GC visam melhorar sua sustentabilidade e competitividade. Portanto, atentar aos Fatores Críticos de Sucesso - FCS, propiciadores da GC, em empresa ou instituição, pode ser tratado atualmente como diferencial competitivo.

É nesse clima de competitividade e busca dos diferenciais que as instituições de educação superior privadas vêm buscando alternativas para a profissionalização de sua gestão, de modo a apresentar ao mercado, ou melhor, aos *prospects* (candidatos em potencial para adentrar na educação superior), melhores resultados de qualidade e eficiência (BRAGA, 2008). Verifica-se o aumento de candidatos aferindo a qualidade e escolhendo em qual instituição irão estudar, com base nos resultados dos instrumentos de avaliação, componentes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, a exemplo do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE (SCHWARTZMAN, 2008).

O sistema de avaliação e seus instrumentos constituem os critérios encontrados por vários países, dentre eles o Brasil, para incrementar, desenvolver e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem das Instituições de Educação Superior - IES - INEP (2006). Com isso percebe-se que a LEI nº 10.861/2004, que institui o SINAES, tem assegurado o processo nacional de avaliação, cumprindo sua função ao fornecer ao mercado dados referentes às IES.

Em 2006, durante a formulação do documento intitulado pelo INEP (2006) Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior - Diretrizes e Instrumento, já era consenso que o uso dos resultados da regulação estipulada pelo SINAES indicaria a direção e as crescentes exigências da sociedade brasileira para com a qualidade da educação superior. Tal afirmação é confirmada por Schwartzman (2008), sociólogo e especialista em educação, quando diz que em termos gerais, em se tratando do SINAES, algo que funcionou e que a Sociedade reconheceu foi o ENADE, ou seja, a Sociedade começa a definir se uma instituição é de qualidade baseando-se em indicador de qualidade proposto pelo SINAES.

Outro instrumento do SINAES que deve ser ressaltado é a Avaliação das Instituições de Educação Superior, pois destaca as condições gerais de funcionamento dos estabelecimentos de educação superior. Esse instrumento amplia o espectro, envolvendo 10 dimensões: 1. Missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional; 2. Políticas de Ensino, Pesquisa e Extensão; 3. Responsabilidade Social; 4. Comunicação com a Sociedade; 5. Políticas de Pessoal; 6. Organização e Gestão; 7. Infraestrutura Física; 8. Planejamento e Avaliação; 9. Políticas de Atendimento, 10; Sustentabilidade Financeira.

Maccari (2002) pesquisou GC em IES brasileiras e percebeu que em 2001, de maneira geral, o entendimento desse processo nas IES apenas principiava.

Goldomi e Oliveira (2006) afirmam que muitas organizações têm adotado iniciativas para melhorar sua gestão do conhecimento, buscando exacerbar suas vantagens competitivas. Com o atual acirramento da competitividade das instituições de educação superior privadas brasileiras - IESP, na disputa por alunos e na constante busca por diferenciais competitivos, justifica-se pesquisa aprofundada sobre os FCS relacionados à GC em instituições de educação superior.

Portanto, visando ampliar as pesquisas sobre a temática da educação superior privada no Brasil, este estudo teve como problema de pesquisa analisar: **De que forma a representatividade do ENADE influencia nos Fatores Críticos de Sucesso relacionados à gestão do conhecimento em uma instituição de educação superior privada – IESP?**

Diante da problemática acima, definiu-se como objetivo geral da pesquisa descrever e analisar como a representatividade do resultado ENADE, um dado objetivo, influencia nos FCS relacionados à GC em uma IESP.

Para a consecução do objetivo geral proposto, definiram-se os seguintes objetivos específicos: (a) verificar a representatividade do ENADE para a IES; (b) descrever a contribuição de cada um dos FCSI para o resultado do ENADE obtido e sua representatividade; e (c) verificar quais foram as ações gerenciais relativas a cada um dos 6 FCSI, tomadas em razão do resultado e representatividade do ENADE para a IES.

Para o desenvolvimento desse estudo, foi utilizada a pesquisa qualitativa, com base em um estudo de caso, para analisar e descrever uma IESP, na região sul do Brasil. A coleta de dados utilizou entrevistas semiestruturadas com oito gestores/coordenadores de uma IES, além da análise documental e observação assistemática.

No contexto de análise da pesquisa, propuseram-se 6 categorias analíticas, embasadas no Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior – SINAES e nas teorias de fatores críticos de sucesso – FCS, para assim verificar como tais FCS relacionados à GC foram influenciados pela representatividade do ENADE.

Esta dissertação foi estruturada em sete capítulos. O primeiro introduz o tema, definindo o problema a ser estudado, objetivo e justificativa. O segundo

capítulo traz breve contexto referente à realidade da avaliação da educação superior. No terceiro e quarto capítulos foram abordados os referenciais teóricos, divididos em duas partes, a GC e os fatores críticos de sucesso aplicados à GC. No quinto capítulo encontra-se detalhada a metodologia utilizada na pesquisa. No sexto capítulo abordou-se a pesquisa empírica, com apresentação e discussão dos resultados. Por fim, no último capítulo são apresentadas as considerações finais.

Capítulo 2

2 A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

2.1 O CONTEXTO DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Em acordo com as diretrizes propostas, tanto pelo Banco Mundial (1995), como pela UNESCO (1995), com relação a ferramentas de controle, aumento da eficiência e qualidade da educação superior, o Brasil implantou uma série de programas de avaliação institucional. Programas estes sustentados por pesquisadores da área como Sobrinho (1997), que relata que:

[...] avaliar uma instituição é compreender as suas finalidades, os projetos, a missão, o clima, as pessoas, as relações sociais, a dinâmica dos trabalhos, a disposição geral, os grupos dominantes e as minorias, os anseios, os conflitos, os valores, as crenças, os princípios, a cultura. Do que conclui que avaliar é um empreendimento ético e político; que cada instituição tem sua própria casuística e cada avaliação tem suas próprias indagações; e que, portanto, não há um modelo de avaliação pronto para uso geral e indiscriminado [...] (SOBRINHO, 1997, p. 73).

Morosini e Leite (1997) destacam que partindo da avaliação institucional é possível repensar a instituição universitária, bem como seus compromissos. Para as autoras a avaliação é a alavanca de todas as mudanças necessárias, e a procura pela qualidade deve ser um compromisso da Instituição para com a Sociedade. Sobrinho (1997) destaca que, apesar de ser complexa a avaliação universitária, são possíveis articulações muito bem organizadas.

Para entender o contexto da avaliação da educação superior no Brasil vale ressaltar as etapas vencidas e as existentes. A avaliação institucional no Brasil iniciou na década de 80, com o programa de avaliação da reforma universitária, e

chega em 2009 utilizando o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES - desde 2004 (POLIDORI et al, 2006).

Seguem no Quadro 1 alguns momentos da avaliação institucional nos Séculos XX e XXI:

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NOS SÉCULOS XX E XXI		
Ano	Programa/Lei	Proposta
1983	Programa de Avaliação da Reforma Universitária – PARU	Primeira proposta de avaliação da educação superior.
1993	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB	Concebia a autoavaliação como etapa inicial de processo se completando com a avaliação externa.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - Lei n. 9.394/1996	Implementação progressiva de novos mecanismos avaliativos.
2004	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES - Lei n. 10.861/2004	Tem entre suas finalidades a melhoria da qualidade da educação superior.

Quadro 1: AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NOS SÉCULOS XX E XXI

Fonte: Polidori et al. (2006)

Nota: Adaptado pelo Autor.

O documento Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES: Bases para uma nova proposta da Educação Superior, SINAES (2003), elaborado pelos membros da Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA), relata que desde os primeiros textos publicados, relacionados à avaliação institucional, existe a preocupação com o controle da qualidade das instituições de educação, reflexo do amplo crescimento, tanto do número de IES como do número de matrículas.

Em 1983, foi criado o Programa de Avaliação da Reforma Universitária - PARU, o primeiro programa de avaliação da educação superior no país. O PARU

fornecia questionários a serem respondidos por estudantes, dirigentes universitários e docentes, abordando basicamente dois temas, a gestão e a produção/disseminação de conhecimentos (POLIDORI et al., 2006).

Já na década de 90, surgiu em 1993 o PAIUB, Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras, estabelecendo novas formas de relacionamento entre conhecimento e a formação. Assim começaram os diálogos com a comunidade acadêmica e com a Sociedade. Segundo Polidori et al. (2006), embora breve, o programa legitimou a cultura da avaliação e promoveu mudanças visíveis no contexto das IES, pois teve como referência a globalidade institucional, compreendendo todas as dimensões e funções das IES. Catani e Oliveira (2002) destacam que entre os princípios e diretrizes do PAIUB preponderavam:

1. Globalidade;
2. Adesão voluntária;
3. Respeito à identidade institucional;
4. Participação de toda a comunidade acadêmica vinculada à instituição;
5. Ausência de recompensa ou punição e
6. Continuidade de processo avaliativo.

Segundo Sobrinho (1997) a melhor compreensão e crítica da reforma universitária aconteceram somente depois do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Superior (LDB). Para o Autor, os debates e contribuições das últimas décadas entre os pesquisadores da área de avaliação universitária foram os que realmente destacaram o movimento de avaliação da educação superior; afinal, originaram-se no decorrer das crises e políticas do sistema educacional superior brasileiro.

Catani e Oliveira (2002) destacam os procedimentos avaliativos entre 1996 e 1997 pelas LDBs; dentre os aspectos das diretrizes, também salientam o Exame Nacional de Curso (ENC) e a Avaliação das Condições de Oferta (ACO). Esses procedimentos continham os mecanismos de avaliação dos cursos de graduação e

forneciam à Sociedade e aos gestores educacionais uma série de informações a serem utilizadas nas tomadas de decisões.

Quanto à expansão da educação superior, encontram-se dados e estudos relativos à utilização de um sistema de avaliação, datado de 10 de outubro de 1996, pelo Decreto n. 2.026/96, mas só regulamentado pelo ministro da Educação e entrando em vigor em 9 de julho de 2004, instituído pelo SINAES (CATANI e OLIVEIRA, 2002).

Vinte e um anos depois da primeira proposta de avaliação da educação superior e posteriormente a outras tentativas de implantação de mecanismos e procedimentos avaliativos, o Ministério da Educação, sob a portaria n. 2.051/2004, regulamentou os procedimentos de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, intitulado SINAES, instituído pela Lei n. 10.861/2004.

Ristoff e Giolo (2006) enfatizam que o SINAES realmente constitui sistema, pois integra os espaços avaliativos dentro do Ministério da Educação (MEC) e os organiza em torno de uma concepção única, estreitando sua vinculação com as políticas para a educação superior e integrando os instrumentos de avaliação entre si e aos instrumentos de informação (censo da educação superior, cadastro de docentes, cadastro de instituições, cursos, etc.).

Polidori et al. (2006) salientam que o objetivo, com o SINAES e suas dimensões, não é rastrear, perseguir, policiar ou punir, mas sim que a IES possa dinamizar suas atividades, solucionando aspectos frágeis e construindo metas precisas. Dentre os instrumentos do SINAES, dois foram utilizados para o aprofundamento da pesquisa: a avaliação institucional e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE. Com relação à avaliação institucional, foram utilizadas as dez dimensões institucionais constantes na Lei n. 10.861/2004.

Quanto ao ENADE, explorou-se a nota geral do curso (alunos ingressantes e concluintes) e o QSE - questionário socioeconômico. Quanto ao QSE, a intenção do INEP (2007) foi apresentar alguns resultados para integrar informações do contexto e perfil dos estudantes, salientando suas percepções e vivências, e ainda analisar a capacidade de compreensão dos estudantes de sua trajetória no curso e na IES.

A opção pela utilização do ENADE na pesquisa deveu-se à importância crescente do exame na Sociedade, tratando-se, conforme Schwartzman (2008), de um dos poucos instrumentos que a Sociedade realmente introjetou quanto à avaliação e medição da qualidade de uma IES. Com base nessa afirmação, buscou-se aprofundar o estudo, verificando de que forma a representatividade do ENADE tem influenciado os FCS relacionados à GC de uma IES.

Capítulo 3

3 O CONHECIMENTO E A GESTÃO DO CONHECIMENTO

3.1 DEFINIÇÕES DE CONHECIMENTO

Embora se busque aqui aprofundar a temática gestão do conhecimento, segue-se breve discussão e algumas definições sobre conhecimento. Uma organização que pensa em se recriar, deverá destruir o sistema de conhecimento em uso e encontrar novas formas de pensar e executar as atividades.

Conforme Nonaka e Takeushi (1997), os filósofos investigaram o que é conhecimento, e, apesar de algumas diferenças entre o racionalismo (que afirma a possibilidade de se adquirir conhecimento por dedução e pelo raciocínio) e o empirismo (que afirma a possibilidade de se adquirir conhecimento por indução e experiências sensoriais), conhecimento pode ser definido como “crença verdadeira justificada”, conceito já introduzido por Platão - 347 a.C. - (NONAKA e TAKEUSHI,1997).

Drucker (1993), contextualizando Sócrates, afirmou que, “a única função do conhecimento, é o autoconhecimento: o crescimento intelectual, moral e espiritual da pessoa”, enquanto Protágoras, o principal oponente de Sócrates, afirmava que “a finalidade do conhecimento é tornar seu detentor eficaz, capacitando-o, a saber, o que dizer e como dizê-lo”. Ainda para Drucker (1993), o capitalismo, a tecnologia e a Revolução Industrial modificaram radicalmente o significado do conhecimento: o conhecimento, sempre visto como um bem privado, fora transformado em um bem público.

Na linguagem cotidiana, quando se diz que alguém tem conhecimento sobre determinado assunto, significa afirmar que o indivíduo domina o tema (ANTUNES, 2000).

Já para Davenport e Prusak (1998), conhecimento é como “[...] uma mistura fluida de experiência condensada, valores, informação contextual e *insight* experimentado, o qual proporciona uma estrutura para a avaliação e incorporação de novas experiências e informações”.

Nonaka e Takeushi (1997) enfatizam que o conhecimento refere-se a crenças e compromissos, a atitude, a perspectivas ou intenção específica e refere-se a ação e ou significado. Nonaka e Takeushi (1997) consideram conhecimento como “um processo humano dinâmico de justificar a crença pessoal com relação à verdade” e salientam que a informação é conteúdo fundamental à extração e construção de conhecimento.

Para Blumentritt e Johnston (1999), o conhecimento resulta de combinar informação em uma ordem, formando quadro mental e agindo com base nesse quadro; para os autores, a informação é criada quando o conhecimento é expresso e resulta de um processo de conhecimento.

Com base em uma série de esquemas sobre conhecimento, analisados pelos autores Blumentritt e Johnston (1999), estes desenvolveram e propuseram um *framework* contendo 4 categorias, cujo foco principal foi criar uma classificação entre 4 tipos de conhecimento: o conhecimento classificado, equivalente ao termo comum, informação; o conhecimento comum, aquele que não foi explicitamente formalizado; o conhecimento social, adquirido por meio das interações e relacionamentos; por último, o conhecimento adquirido, pelo acúmulo de experiências durante a vida de

uma pessoa. O intuito dessa classificação foi desenvolver uma base segura e coerente para efetivas práticas e estratégias de GC.

No entanto, como estrutura conceitual básica de criação de conhecimento, destaca-se a dimensão epistemológica, ou seja, das hipóteses e resultados das ciências já constituídas, abordada por Polanyi (1966 apud NONAKA E TAKEUSHI, 1997), distinguindo o que chamou de conhecimento tácito e conhecimento explícito, sendo que;

O conhecimento tácito é pessoal, específico ao contexto e assim, difícil de ser formulado e comunicado. Já o conhecimento explícito ou “codificado” refere-se ao conhecimento transmissível em linguagem formal e sistemática (POLANYI, 1966 Apud NONAKA E TAKEUSHI, 1997, p. 65).

Terra (2001) relata que a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE - vem esforçando-se para criar alguns indicadores chamados de *Knowledge-based economies*, ou sejam, indicadores que avaliam o uso do recurso conhecimento bem como sua produção e distribuição como base para as economias. O autor destaca que a OCDE, classifica em cinco grupos os desafios relacionados ao desenvolvimento dos *Knowledge-based economies*, são eles:

- Mensuração de investimentos e *inputs* de conhecimento;
 - Mensuração do estoque e fluxos de conhecimento;
 - Mensuração de resultados da aplicação de conhecimento;
 - Mensuração de redes de conhecimento; e
 - Mensuração de conhecimento e aprendizado.
- (TERRA 2001, p. 26)

Expandindo o contexto do conhecimento relacionado a negócios, chega-se a alguns autores como (Vasconcelos, 2001); (Ahmadjian, 2004); (Terra, 2001); (Argote, Mcevily e Reagans, 2003); entre outros posteriormente destacados, que ampliam a conjuntura do conhecimento, tratando-a como gestão do conhecimento – GC.

A despeito das diversas definições sobre conhecimento encontradas, essa pesquisa norteou-se pela abordagem iniciada por Polanyi e embasada em Nonaka e Takeushi, (1997), que enfatizam ser o segredo para a criação do conhecimento a mobilização do conhecimento tácito em explícito. O motivo da escolha por essa linha de pensamento é o fato de Polanyi (1966 apud NONAKA E TAKEUSHI, 1997) alertar para a importância da transformação do conhecimento tácito em explícito, ou seja, a conversão do conhecimento difícil de ser formulado e comunicado (vindo da prática) em conhecimento transmissível em linguagem formal e sistemática (teoria).

3.2 A GESTÃO DO CONHECIMENTO – GC E SUAS ETAPAS

Segundo Vasconcelos (2001), para alcançar os objetivos estratégicos, a empresa determina o que sabe ou deveria saber em todos os aspectos, convencionalmente chamado GC.

Ahmadjian (2004) salienta que a GC incorpora melhores práticas de gestão para aplicação do conhecimento dentro de uma organização.

Já Terra (2001) ressalta que as empresas que desejam adotar pró-ativamente estratégias de GC precisarão, além de aumentar seus investimentos em treinamento, desenvolvimento e qualificação de pessoal, implantar práticas modernas de gestão, criando ambientes propícios à inovação de produtos e processos.

Em se tratando de práticas de gestão, Terra (2001), propõe sete dimensões, sendo:

1. O papel indispensável da alta administração na definição dos campos de conhecimento, no qual os funcionários da organização devem focalizar seus esforços de aprendizado.
2. O desenvolvimento da cultura organizacional voltada à inovação, experimentação, aprendizado contínuo e comprometida com os resultados de longo prazo e com a otimização de todas as áreas da empresa.

3. As novas estruturas organizacionais e práticas de organização do trabalho, que diversas empresas, em diferentes setores e em diferentes países, estão adotando para superar os limites da inovação.
4. As práticas e políticas de administração de recursos humanos associadas à aquisição de conhecimentos externos e internos à empresa.
5. Os avanços na informática, nas tecnologias de comunicação e nos sistemas de informação estão afetando os processos de geração, difusão e armazenamento de conhecimento nas organizações.
6. Esforços recentes de mensuração de resultados sob várias perspectivas e em sua comunicação por toda a organização.
7. A crescente necessidade de as empresas se engajarem em processos de aprendizado com o ambiente e, em particular, por meio de alianças com outras empresas. (TERRA 2001, p. 83 - 85).

Pode-se relacionar as dimensões da prática gerencial apresentadas por Terra (2001), ao conceito “ba”, elaborado por Ahmadjian (2004). A autora propôs um conceito chave conhecido como “ba”, definido como uma plataforma ou contexto, no qual as interações entre os indivíduos da organização ocorrem, podendo tais interações serem, físicas, virtuais, mentais ou qualquer combinação que promova a criação do conhecimento. Ou seja, relacionar a proposta de Terra (2001), de induzir a criação de espaços propícios à inovação, com a sugestão de Ahmadjian (2004) de proporcionar mais ambientes de interação entre os indivíduos, podendo proporcionar resultados relevantes à GC.

Segundo Argote, Mcevily e Reagans (2003), a obtenção de sucesso na GC é diretamente proporcional à motivação e oportunidades, as quais os colaboradores da organização são submetidos. Argote, Mcevily e Reagans (2003) contextualizam que a GC dentro de uma organização pode impactar em 3 aspectos: a criação, a retenção e a transferência do conhecimento por parte de cada indivíduo. Dentro desses aspectos, o contexto organizacional pode proporcionar 2 modelos: a geração de motivos e incentivos para a participação do indivíduo no processo de GC, e proporcionar ao indivíduo a oportunidade para que ele crie, retenha, ou transfira conhecimento (ARGOTE; MCEVILY; REAGANS, 2003).

Gerir o que é individualmente conhecido, para integrá-lo e disseminá-lo é um desafio da GC. Vasconcelos (2001) discorre que as relações entre indivíduos e entre grupos em uma organização permitem o desenvolvimento coletivo e coerente do conhecimento, muito além da soma das contribuições individuais.

Ampliando a discussão sobre GC, verifica-se que Goldomi e Oliveira (2006) destacam indicadores e etapas para o processo de GC em organizações, possibilitando aprofundar o entendimento da temática.

Durante a pesquisa, as Autoras analisaram as propostas de outros pesquisadores como: Demarest (1997); Burk (1999); Armistead (1999); Lee e Lee e Kang (2005); Ahmed e Lim e Zairi (1999); Tiwana (2002); Darroch (2003); Bose (2004) e Chen e Chen (2005). Goldomi e Oliveira (2006) identificaram as etapas comuns e as particularidades de cada autor e ainda sugeriram uma proposta, resultado da síntese de todos os autores por elas pesquisados. A proposta apresenta 5 etapas do processo de GC: 1. Criação; 2. Armazenamento; 3. Disseminação; 4. Utilização; e 5. Mensuração.

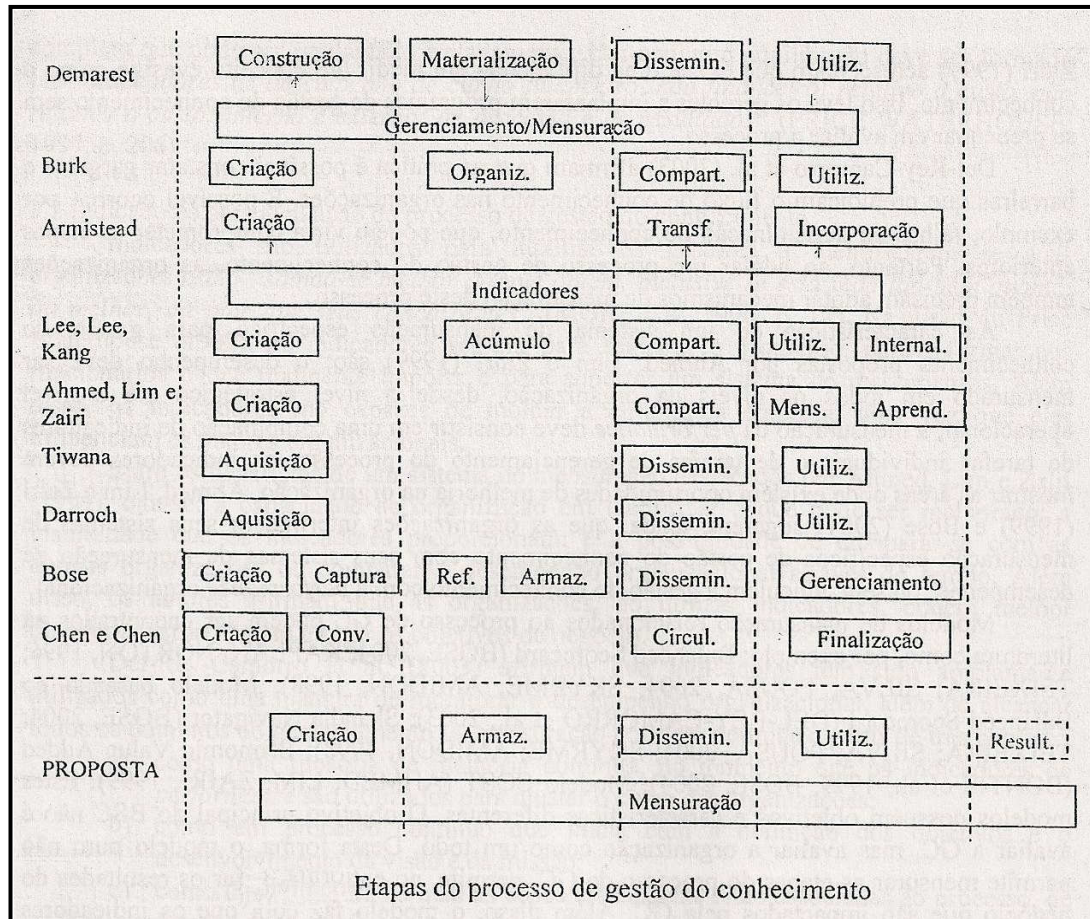


Figura 1: Etapas do processo de gestão do conhecimento
 Fonte: (GOLDOMI E OLIVEIRA, 2006, p.5)

A primeira etapa, **Criação**, é aprofundada pela maioria dos estudiosos de GC. O artigo das autoras Goldomi e Oliveira (2006) retrata a criação do conhecimento, integrando novos conhecimentos e ajustando os existentes.

Para Nonaka e Takeushi (1997), a criação de conhecimento é um dos fatores principais de sucesso das empresas japonesas, ao romper com o passado possibilitando a entrada em territórios inexplorados. Os autores entendem haver criação do conhecimento quando as empresas geram conhecimento, difundindo-o na organização e os incorporando a produtos, serviços e sistemas. Criação, difusão e incorporação do conhecimento podem ser consideradas, verdadeiramente, uma das grandes dificuldades das empresas pelo Mundo.

Nonaka e Takeushi (1997) destacam que o conhecimento é criado por meio da interação entre conhecimento tácito e explícito, permitindo estipular 4 modos de conversão, conhecidos como Socialização, Externalização, Combinação e Internalização (SECI), com os seguintes significados:

MODOS DE CONVERSÃO DO CONHECIMENTO (SECI):	
Socialização	Processo de compartilhamento de experiências e, a partir daí, da criação do conhecimento tácito.
Externalização	É um processo de articulação do conhecimento tácito em conceitos explícitos.
Combinação	É um processo de sistematização de conceitos em um sistema de conhecimento, combinando conjuntos diferentes de conhecimentos explícitos.
Internalização	É o processo de incorporação do conhecimento explícito no conhecimento tácito, conhecido como “aprender fazendo”.

Quadro 2: MODOS DE CONVERSÃO DO CONHECIMENTO

Fonte: (NONAKA e TAKEUSHI, 1997 - pág. 68 à 79)

Nota: Adaptado pelo autor.

Já Ichijo (2004) identifica a criação do conhecimento como um processo frágil, que não se cria por meio das técnicas da administração tradicional devido às características do conhecimento; o Autor afirma que “a criação do conhecimento deve ser acompanhada pela promoção do conhecimento, dada a fragilidade característica do conhecimento e as várias barreiras à sua criação”.

Segundo Ichijo (2004), o desenvolvimento de um contexto promotor do conhecimento, ou seja, espaço compartilhado favorável à interação entre os membros da organização minimiza as barreiras à criação do conhecimento, sejam elas individuais ou organizacionais. Dentro desse contexto, o Autor propõe a utilização de cinco promotores do conhecimento (ICHIJO, 2004, p. 128 à 135).

- (1) **Incutir uma visão de conhecimento** – incutindo e comunicando a visão da organização até que todos os seus membros comecem a executá-la.

- (2) **Gestão de conversações** – facilitar a comunicação entre os membros da organização, utilizando uma linguagem comum, minimizando qualquer mal entendido.
- (3) **Mobilização de ativistas do conhecimento** – mobilizar agentes ativos, divulgadores do conhecimento na empresa, espalhando a mensagem a todos.
- (4) **Criação do contexto correto** – promoção de administradores sensíveis e conscientes, que encorajem um ambiente no qual o conhecimento continue a crescer.
- (5) **Globalização do conhecimento local** – Distribuir cada vez mais o conhecimento local, para uma maior área geográfica, sociopolítica, demográfica e cultural.

Ahmadjian (2004) amplia as ideias de Ichijo (2004) quanto a promover a globalização do conhecimento, enfatizando que a criação do conhecimento ocorre além das fronteiras da empresa, ou seja, de modo interorganizacional. Durante a criação do conhecimento interorganizacional, as organizações deverão desenvolver um mesmo tipo de “ba”, encontrando maneiras de alimentar a cultura organizacional, uma linguagem que facilite a troca de ideias e um ambiente de confiança e cuidado (AHMADJIAN, 2004).

A segunda etapa do processo de GC foi proposta e identificada no estudo das autoras Goldomi e Oliveira (2006) como **Armazenamento**, também referenciado a nomes correlatos como: repositório de informações, bancos de conhecimento, banco de dados e catalogação de dados. Para as autoras o armazenamento é a codificação do conhecimento, visando armazená-lo em bancos de conhecimento.

Quanto ao armazenamento, Cislighi (2008) enfatiza que a memória organizacional e o conhecimento criado na organização podem ser destacados como base mínima para uma abordagem mais abrangente de GC. O Autor salienta ser básico para a organização a criação de repositórios adequados para a retenção do conhecimento, com dupla finalidade: armazenar conhecimento e facilitar o acesso corriqueiro de informações aos funcionários da empresa.

Atualmente, será difícil dissociar a etapa de armazenamento da área tecnológica. Terra (2001) aborda a questão de armazenamento como dimensão específica da boa prática gerencial intitulada sistema de informação.

Para Argote, Mcevily e Reagans (2003), o conhecimento acumulado dentro de uma organização relaciona-se diretamente a quanto dele é retido, onde, e como ser facilmente difundido intra ou extraorganização.

A terceira etapa da GC proposta pelas autoras Goldomi e Oliveira (2006) é a **Disseminação**, que pode ser entendida como a comunicação, o compartilhamento ou distribuição do conhecimento internamente na organização. Ahmed et al. (1999), destacam ser essa a fase em que a organização utiliza suas ferramentas de comunicação para compartilhar o conhecimento.

Bose (2004) também salienta em uma das fases do que chama de processo cíclico de GC a etapa de disseminação do conhecimento, enfatizando que o conhecimento deve estar disponível a todos os colaboradores da organização.

Ichijo (2004), em seu estudo sobre os cinco promotores do conhecimento, destaca, em dois deles, ações específicas relativas à disseminação do conhecimento; em outro, aborda a globalização do conhecimento local, tratando-se da distribuição crescente do conhecimento para maior área geográfica, sociopolítica e demográfica; e o outro promotor, intitulado mobilização de ativistas do conhecimento, cujo intuito é mobilizar agentes divulgadores do conhecimento, para que estes disseminem a mensagem a todos na organização.

Ahmadjian (2004) destaca que muitas empresas utilizam a estratégia de compartilhamento de cultura e valores, buscando com isso promover e incutir um senso de confiança que supere as barreiras das organizações.

Argote, Mcevily e Reagans (2003) ressaltam que a transferência de conhecimento somente acontecerá caso a unidade tenha adquirido experiência, ou seja, são os resultados que podem ser disseminados. Os autores exemplificam esclarecendo que para transferir conhecimento uma organização necessita primeiramente que o conhecimento seja retido; e ainda destacam algumas tentativas de transferir conhecimento que acabam gerando novos conhecimentos (ARGOTE; MCEVILY; REAGANS, 2003).

A quarta e penúltima etapa é a chamada **Utilização**. Trata-se de como o conhecimento é aplicado e as formas de utilização por todos os colaboradores de uma organização.

As formas de aplicação variam. Davenport e Prusak (1998) destacam a utilização do conhecimento focalizando o pleno alcance dos objetivos da organização. Goldomi e Oliveira (2006) corroboram ressaltando que todo o contexto de utilização do conhecimento visa focalizar as alternativas utilizadas pelas organizações no uso do conhecimento enquanto ferramenta para o alcance de resultados.

Nonaka e Takeushi (1997) também salientam etapa que podemos relacionar à utilização do conhecimento. Os Autores propõem o modelo das cinco fases do processo de criação do conhecimento organizacional, uma delas se referindo à Justificação de Conceitos, ou a fase em que é realmente utilizado o conhecimento anteriormente criado.

Demarest (1997) também aborda em sua proposta de GC uma etapa intitulada utilização, destacando compreender essa etapa a aplicação do conhecimento anteriormente criado, transformado e distribuído pelas etapas anteriores em um processo de GC.

Verifica-se ligação direta entre a etapa de armazenamento e a de utilização; afinal, pode-se refletir sobre como são utilizados os repositórios de conhecimento da organização. Cislighi (2008), no do contexto do armazenamento de conhecimento, salienta encontrar dificuldades na utilização efetiva dos repositórios da organização para consulta de informações, devido à falta de padronização durante o armazenamento dos dados.

A quinta e última etapa definida por Goldomi e Oliveira (2006) é a **mensuração**. Incluem uma etapa intermediária, chamada gerenciamento, importante para a atualização do conhecimento, embora não fora considerada uma das etapas do processo de GC. A mensuração do conhecimento ou avaliação das etapas do processo pode ser acompanhada pela inclusão de indicadores de desempenho.

Frequentemente encontram-se instrumentos de mensuração de desempenho e de objetivos, em praticamente todas as áreas de uma organização. Como contribuição a essa afirmativa, Terra (2001), em uma de suas dimensões de boas práticas gerenciais, salienta os esforços recentes de mensuração de resultados sob várias perspectivas por toda a organização.

Ahmed et al. (1999) também propõem a etapa de mensuração em seu modelo de GC, considerada o momento em que a organização utiliza as suas informações para avaliar o sucesso das atividades. Os autores ainda salientam algumas características de um sistema de mensuração para a GC, sendo elas a mensuração do desempenho em todos dos níveis da organização compreendendo desde o nível estratégico ao operacional e a mensuração da *performance*, combinando as tarefas individuais com as tarefas de gerenciamento dos processos.

Segundo Bose (2004) a etapa de mensuração da GC está incipiente; muitos gestores ainda não conseguem associar GC com maximização de retornos para uma organização.

Com o embasamento teórico discutido até o momento, verifica-se que a GC busca envolver todas as áreas de uma organização, desde aspectos relacionados à tecnologia da informação, a aspectos ligados aos fatores humanos, como comunicação interpessoal, aprendizado organizacional, ciências cognitivas, movimentação, treinamento e análise de processos (MACCARI, 2002).

Dentro dessa perspectiva, a GC pode ser destacada por um modelo centrado no conhecimento existente e potencial, alavancado pelos membros das organizações, e que, administrada de modo sistematizado, produz diferenciais competitivos. Assim, as empresas serão levadas a questionar valores, crenças e pressupostos, que formam o alicerce da organização (MACCARI, 2002).

Referindo-se a uma administração sistemática conducente a diferenciais competitivos, segue-se contextualização sobre GC focada diretamente na IES, relacionando suas especificidades no contexto educacional brasileiro.

Antes de aprofundar especificamente a GC em IES, ressalte-se que, dentre as definições sobre GC encontradas durante o aprofundamento teórico, essa pesquisa embasou-se na definição de Vasconcelos (2001), ao descrever que GC é o que a empresa sabe ou deveria saber, em todos os aspectos, para alcançar seus objetivos estratégicos, reforçando a importância de gerir conhecimento visando identificar as questões fundamentais para que se atinjam os objetivos.

3.3 GESTÃO DO CONHECIMENTO NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR - IES

Todos os integrantes de uma empresa, organização ou instituição de educação, sejam eles reitores, diretores, gerentes, coordenadores, analistas, profissionais das diversas áreas, ou mesmo funcionários operacionais e de suporte, são, em conjunto, os mais importantes gestores do conhecimento (DAVENPORT E PRUSAK, 1998).

Segundo Drucker (2000, p.19): “Para se manterem competitivas – e até mesmo para sobreviver – as empresas deverão converter-se em organizações de especialistas perspicazes e bem-informados”. O mesmo vale para instituições de educação superior; afinal, essas também deverão converter-se em instituições de especialistas perspicazes, bem informados e ainda entendendo, além das questões acadêmicas, de assuntos gerenciais.

Geng et al. (2005) definem GC aplicada à IES como sequência de processos que criam, organizam, compartilham, aperfeiçoam e aplicam o conhecimento, para o alcance de metas e das missões universitárias. Para os Autores, a GC envolve criação e organização do conhecimento, e o compartilhamento desses com as pessoas e grupos apropriados, assim facilitando a aplicação dos conhecimentos para o alcance dos objetivos, metas e missão institucional.

Para Davenport (2001), bastante problemática é as organizações possuírem muitas informações e, principalmente, conhecimento, que ficam, porém, majoritariamente dispersos internamente, dificultando sua utilização e impossibilitando sua gestão eficiente. Assim, melhor entendimento de etapas, processos, e ferramentas pode propiciar gestão eficaz de todo o contexto das informações institucionais.

Ainda para Geng et al. (2005), gerir essa massa de conhecimento produzida por uma IES é complexo e sutil, envolvendo prioridades, necessidades, ferramentas, e uma série de componentes e apoios administrativos. As prioridades dos programas de GC em IES podem ficar nos aspectos do conhecimento aplicados ao ensino e à operação da IES, ou seja, em termos acadêmicos, o conhecimento é disseminado por meio do próprio ensino; já em termos da equipe operacional, os profissionais das IES podem gerar conhecimento explícito em diversas áreas como: infraestrutura, suporte a pesquisas, serviços estudantis entre outras (GENG et al. 2005).

Thives Jr (2007) destaca que, tanto na área acadêmica quanto na de operação (técnico-administrativa), ainda são poucas as IES que adotam os processos de GC, apesar de as duas áreas terem a prerrogativa de utilizar a GC em seus procedimentos.

Uma das estratégias para ampliar a adoção de tais práticas pode ser a proposta de Davenport e Prusak (1998), quando apresentam o uso de ferramentas de GC, proporcionando modelos que possam transformar o conhecimento existente na memória das pessoas, juntamente com os documentos dispersos nas organizações, dispondo-os para seu uso enquanto reais fontes de informações.

Geng et al. (2005) verificaram que algumas universidades altamente organizadas priorizam o conhecimento relacionado a processos organizacionais, enquanto outras, menos estruturadas, favorecem e priorizam o uso do conhecimento mais relacionado à atividade acadêmica.

Cabe, portanto, às IES que desejam melhor estruturar-se, atentarem para o desenvolvimento do conhecimento relacionado aos processos organizacionais, utilizando alternativas como: 1.criação do conhecimento, 2. facilitação e

disseminação de informações interna e externamente, 3. integração do academicismo à gestão administrativa e 4. alinhamento dos objetivos estratégicos.

Os quatro pontos acima destacados perfazem os processos de GC que, na concepção dos autores Geng et al. (2005), vêm crescendo dentro das IES. A adoção de ferramentas para implantação de GC, segundo os autores, apresenta algumas peculiaridades; enquanto algumas são desenvolvidas internamente, porcentagem crescente de ferramentas de GC utilizadas pelas universidades tem sido provida por desenvolvedores externos de sistemas. Assim, cada ferramenta deve ser adaptada de acordo com o público interno e externo da IES e com as suas características infraestruturais.

A identificação de componentes básicos para a implementação da GC nas IES deve ser ampliada constantemente. Geng et al. (2005) relacionaram algumas funções administrativas à implementação da GC em instituições de educação, incluindo: 1. recursos financeiros para atividades da GC; 2. potencial gerador de renda explorado por meio dos ativos do conhecimento; 3. esforços recompensados pelo desenvolvimento do conhecimento organizacional; 4. declaração da visão conseguida por intermédio da GC; 5. apoio da infra-estrutura na união dos envolvidos no negócio; 6. inclusão da GC nas estratégias e metas da IES; 7. Conexão da GC com o orçamento da IES; 8. promoção do acesso à memória organizacional ao longo de sua existência; e 9. criação de um clima de confiança.

De modo geral, cresce a implantação da GC nas IES, mais gestores institucionais percebem que a GC aplicada às IES aperfeiçoa e aplica o conhecimento para o alcance de metas e das missões universitárias (GENG et al. 2005).

Para que se atinjam metas e objetivos institucionais, alguns fatores são primordiais, como boa política de gestão de pessoas, cultura organizacional forte, investimentos em tecnologia, entre outros. Tais fatores também podem ser chamados de fatores críticos de sucesso.

Alguns autores, como Skyrme e Amidon (1997); Davenport et al. (1998); Liebowitz (1999); e Wong (2005), pesquisaram fatores críticos para sucesso na GC, em instituições ou organizações, de pequeno, médio ou grande porte. Segue-se, portanto, no próximo capítulo, a contextualização desses autores sobre FCS.

Capítulo 4

4 OS FATORES CRÍTICOS DE SUCESSO – FCS

4.1 OS FATORES CRÍTICOS DE SUCESSO APLICADOS À GESTÃO DO CONHECIMENTO

A expressão “Fatores Críticos de Sucesso” foi proposta por Rockart (1979), em *paper* sobre novos sistemas embasados na identificação de fatores críticos de sucesso possibilitando o atingimento de metas organizacionais.

Segundo Rockart (1979), os FCS podem ser definidos como “áreas nas quais os resultados, se forem satisfatórios, irão assegurar um desempenho competitivo e próspero para a organização”. Wong (2005) trata os FCS como os fatores internos pelos quais uma organização pode ser controlada. Ainda para Rockart (1979) os FCS são as áreas-chave onde as “coisas” devem acontecer corretamente para que o negócio prospere, ou sejam, as áreas em que o bom desempenho proporciona o alcance das metas e, certamente, caso o desempenho não aconteça como previsto, os resultados da organização podem ser menores do que o planejado.

Segundo Testa (2002), decisões equivocadas podem comprometer o resultado de um programa em desenvolvimento. Ainda para o Autor, uma estratégia é definida em meio a diversas escolhas, porém o mais importante no caso é manter o foco e identificar os fatores críticos de sucesso envolvidos.

Os FCS podem servir para diversos níveis gerenciais, apesar de sua concepção, desenvolvida na pesquisa de Rockart (1979), ter focado apenas as necessidades de informação do principal executivo da empresa. O problema abordado por Rockart (1979) originava-se do excesso de informação disponível espalhada pela organização.

Rockart (1979) salienta em sua pesquisa 4 fontes principais de FCS, apresentadas no Quadro 3:

FONTES PRINCIPAIS DE FATORES CRÍTICOS DE SUCESSO:	
Estrutura do negócio:	Cada empresa possui conjunto de fatores críticos de sucesso, particulares à sua natureza e característicos.
Estratégia competitiva e localização geográfica:	As empresas são individuais e possuem fatores críticos de sucesso discrepantes com relação às suas estratégias competitivas e sua localização geográfica.
Fatores ambientais:	Outra fonte de fatores críticos de sucesso vincula-se ao ambiente em que a empresa está inserida, Ex: o comportamento de seu consumidor, a população economicamente ativa entre outros.
Fatores temporais:	As considerações organizacionais internas conduzem com frequência para FCS temporais. São áreas em que as atividades são significantes para o sucesso da organização em período de tempo específico (sazonalidade).

Quadro 3: FONTES PRINCIPAIS DE FATORES CRÍTICOS DE SUCESSO

Fonte: (ROCKART, 1979 - pág. 86-87)

Nota: Adaptado por este autor.

Tais fontes de FCS apresentadas no Quadro 3 destacam a empresa enquanto organismo único com características próprias, que devem se diferenciar entre as estratégias dos concorrentes, atuando em nichos específicos e ainda aproveitando as oportunidades considerando a sazonalidade, atividades significantes para o sucesso da organização em determinado período (ROCKART, 1979).

Relacionando os FCS à GC, temos Wong (2005) salientando que os FCS aplicados à GC podem ser vistos como as atividades e práticas que deveriam ser perseguidas para assegurar a próspera implementação da GC. Tais práticas precisam ser criadas ou, caso já existam, aprimoradas.

Durante o desenvolvimento da pesquisa e ampliação do entendimento sobre os fatores críticos de sucesso – FCS - aplicados à GC verificou-se que alguns autores sistematizaram e definiram quantidades diferentes de fatores críticos para o sucesso na GC. Seguem-se, no Quadro 4, os FCS propostos.

Autor	Skyrme e Amidon (1997)	Davenport et al (1998)	Liebowitz (1999)	Wong (2005)
Título do trabalho	O conhecimento aplicado	Sucesso em Projetos de GC	Ingredientes chave para o sucesso da estratégia de GC em uma organização	FCS para implementar GC em pequenos e médios empreendimentos
QTD de Fatores	7 FCS Propostos	8 FCS Propostos	6 FCS Propostos	11 FCS Propostos
FATORES CRÍTICOS DE SUCESSO	1. Ligação forte às necessidades empresariais.	1. GC e desempenho econômico	1. Apoio de liderança sênior	1. Gestão da liderança e de staff
	2. Liderança de conhecimento	2. Apoio de administração sênior	2. Uma cultura encorajadora	2. Cultura
	3. Criação de conhecimento e compartilhamento de cultura	3. Cultura amigável de conhecimento	3. Incentivos para encorajar o compartilhamento do conhecimento	3. Treinamento e educação
	4. Aprendizagem contínua	4. Múltiplos Canais para transferência de conhecimento	4. Infra-estrutura de GC	4. Estrutura organizacional
	5. Infra-estrutura de tecnologia bem-desenvolvida	5. Infra-estrutura técnica e organizacional	5. Sistemas e ferramentas de GC	5. Processos e atividades
	6. Processos sistemáticos de conhecimento organizacional	6. Padrão e estrutura de conhecimento flexível	6. Repositórios da natureza do conhecimento	6. Estratégia e objetivos
	7. Arquitetura e visão	7. Linguagem e propósitos claros		7. Apoio motivacional
		8. Mudanças nas práticas motivacionais		8. TI
				9. Avaliação
				10. Recursos humanos
				11. Recursos

Quadro 4: QUATRO AUTORES E SEUS FCS

Fonte: SKYRME E AMIDON (1997); DAVENPORT et al (1998); LIEBOWITZ (1999); WONG (2005)

Nota: Adaptado pelo autor.

Inicialmente temos Skyrme e Amidon (1997), que descrevem sete FCS no campo da GC. Davenport et al. (1998) apresentam oito FCS depois de estudo exploratório em 24 empresas para determinar fatores ligados à eficiência da organização. Na sequência, Liebowitz (1999) destaca seis FCS, ou, segundo o Autor, seis ingredientes-chave para o sucesso na GC em organizações. E por fim,

Wong (2005), desenvolveu sua pesquisa propondo onze FCS para a implantação da GC em pequenas e médias empresas.

Segundo Wong (2005), as empresas devem estar cientes e atentas aos fatores influentes no sucesso da GC; afinal, para o Autor, as empresas que exploram o campo da GC visam melhorar sua sustentabilidade e competitividade.

Segue-se ao destacado neste item 4.1, sobre FCS, proposta de relação com os FCS relativos à GC em Instituições de Educação Superior - IES.

4.2 OS FATORES CRÍTICOS DE SUCESSO RELATIVOS À GESTÃO DO CONHECIMENTO EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Retomando as fontes principais de FCS propostas por Rockart (1979), enfatizando a fonte estrutural do negócio (cada empresa possui conjunto de fatores críticos de sucesso particulares à sua natureza e característicos), buscou-se identificar os FCS próprios às IES. Para tanto, recorreu-se ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES - que, segundo Ristoff e Giolo (2006), apresenta visão sistêmica da avaliação permitindo gerir e disseminar indicadores e informações sobre as IES.

O SINAES pretende, por meio de 10 dimensões, examinar e analisar o interior das IES, possibilitando envolver os “atores” da instituição de modo participativo, na melhoria ou reforço dos aspectos relevantes verificados na IES (POLIDORI et al, 2006).

Tais aspectos podem ser interpretados como características fundamentais para o sucesso de uma IES. Segue-se o detalhamento das 10 dimensões propostas pelo SINAES para estabelecer os FCS relativos à GC nas IES.

DIMENSÕES DO SINAES	CONTEÚDO
Dimensão 1: A Missão e o PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional.	Caracteriza o perfil institucional em relação à Sociedade, sua missão, finalidade, objetivos e compromissos declarados nos documentos oficiais. Relata ainda suas políticas formadoras, autonomia, responsabilidade e participação dos estudantes e sua política de pesquisa, extensão e produção do conhecimento. Todos esses aspectos são retratados no PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional - articulando as propostas da Instituição com seus PPCs Projetos Pedagógicos de Curso.
Dimensão 2: Perspectiva científica e pedagógica das políticas de ensino, pesquisa e extensão.	Relação das políticas de ensino, pesquisa e extensão com as demandas locais, regionais, nacionais e internacionais, com os PPCs - Projetos Pedagógicos dos Cursos - e dimensões curriculares, visando à qualificação profissional e à formação cidadã alinhadas à missão da Instituição.
Dimensão 3: Responsabilidade social da IES.	É considerada especialmente a contribuição da Instituição à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa ambiental, à produção artística e ao patrimônio cultural.
Dimensão 4: Comunicação com a Sociedade.	A consistência e possibilidade de implantação de propostas de comunicação com a comunidade interna e externa, possibilitando disseminar informações, constituindo uma referência na resolução de problemas das mais diversas naturezas.
Dimensão 5: Políticas de pessoal, carreira, aperfeiçoamento e condições de trabalho.	A coerência dos objetivos institucionais com as políticas de admissão, acompanhamento, desenvolvimento profissional e regime de trabalho docente e técnico-administrativo.
Dimensão 6: Organização e Gestão da Instituição.	Autonomia dos colegiados internos e sua relação com a Mantenedora, respeitando critérios de representatividade e participação dos diferentes agentes. Atenção ao cumprimento de objetivos e metas constantes no PDI.
Dimensão 7: Infraestrutura física e recursos de apoio.	Adequação da infraestrutura física especialmente relacionada ao ensino e pesquisa e políticas de atualização e reposição de equipamentos de <i>informação e comunicação</i> e manutenção e atualização do acervo das bibliotecas, atendendo às exigências do Ministério da Educação.
Dimensão 8: Planejamento e avaliação.	Relação entre os Projetos Pedagógicos dos Cursos e o Plano de Desenvolvimento Institucional. Desenvolvimento de metodologias para a análise e reflexão sobre os resultados da avaliação e a eficácia da autoavaliação institucional.
Dimensão 9: Políticas de atendimento aos estudantes.	Políticas de seleção e acompanhamento de estudantes, bem como o estímulo à participação dos estudantes em posições de representação política e ação comunitária. Existência de serviços e programas de apoio às necessidades dos estudantes atuais e egressos.

Dimensão 10: Sustentabilidade Financeira.	Recursos para os cursos e atividades com os padrões de qualidade propostos no PDI. Planos de desenvolvimento de pessoal, incluindo obrigações trabalhistas, atualização de infraestrutura e controle das despesas de custo, de pessoal e investimentos, além do cumprimento das obrigações legais.
---	--

Quadro 5: AS DEZ DIMENSÕES DO SINAES

Fonte: (INEP, 2006)

Nota: Adaptado pelo Autor.

Com base nos FCS propostos pelos autores Liebowitz (1999), Skyrme e Amidon (1997), Davenport et al. (1998) e Wong (2005) e nas 10 dimensões integrantes do SINAES desenvolvidas pelo INEP(2006), propõem-se 6 categorias de análise utilizando como critério a proximidade entre os assuntos, visando aprofundar a pesquisa da GC dentro de uma IES.

Tal agrupamento possibilitou a proposição das seis categorias de análise intituladas FCSI (Fatores críticos de sucesso em instituições de educação superior): 1. FCSI Gestão Operacional; 2. FCSI Gestão de Pessoas; 3. FCSI Responsabilidade Social; 4. FCSI Políticas Educacionais; 5. FCSI Planejamento Institucional; e 6. Avaliação Institucional. Alguns FCSI relacionam-se diretamente aos FCS (propostos pelos Autores) e às 10 dimensões propostas pelo SINAES; já outros FCSI foram relacionados, mas com maior grau de abstração; por fim, algumas relações entre os FCS e as dimensões não foram possíveis.

Percebe-se também, dentro de visão sistêmica, interdisciplinaridade entre os FCSI definidos nesta pesquisa. Seguem-se no Quadro 6 as categorias de análise definidas neste estudo:

CATEGORIAS DE ANÁLISE
OS 6 FCSI - Fatores Críticos de Sucesso aplicados à Gestão do Conhecimento em IES
1. FCSI - Gestão Operacional (Estrutura administrativa, Financeira e Infra-estrutura)
2. FCSI - Gestão de Pessoas (Treinamento e Desenvolvimento, Motivação e Liderança)
3. FCSI - Responsabilidade Social (Ações Sociais e Comunicação com a Sociedade)
4. FCSI - Políticas Educacionais (Processos, Sistemas e Ferramentas de ensino, Pesquisa e Extensão)
5. FCSI - Planejamento Institucional (PDI - Missão, Visão e Objetivos Estratégicos)
6. FCSI - Avaliação Institucional (Avaliações internas e ENADE)

Quadro 6: CATEGORIAS DE ANÁLISE – OS 6 FCSI

Fonte: (AUTOR, 2009)

A primeira categoria de análise proposta foi o **FCSI Gestão Operacional**, que caracteriza os fatores críticos relacionados à estrutura administrativa, infraestrutura e desempenho econômico. Apresenta relação com os FCS (1. GC e desempenho econômico e 5. Infraestrutura técnica e organizacional) propostos por Skyrme e Amidon (1997). Com os autores Davenport et al. (1998), podem relacionar-se os FCS (1. GC e desempenho econômico, 5. Infraestrutura técnica e organizacional e 6. Padrão e estrutura de conhecimento flexível); já com o autor Liebowitz (1999), podem relacionar-se os FCS (4. Infraestrutura de GC e 5. Sistemas e ferramentas de GC).

Os FCS (4. Estrutura organizacional e 5. Processos e atividades) propostos por Wong (2005) também são relacionáveis e, por fim, este FCSI liga-se diretamente às dimensões (6. Organização e gestão, 7. Infraestrutura física, 8. TI e 10. Sustentabilidade financeira) propostas no SIANES. Todos os FCS e as dimensões relacionados refletem as relações tanto estruturais da organização como seus recursos financeiros, assim assegurando boa GC na Gestão Operacional.

A segunda categoria analítica foi o **FCSI Gestão de Pessoas**, relacionado a treinamento e desenvolvimento, motivação e liderança. As políticas de pessoal, no

tocante à IES, são importantes e, no contexto desta pesquisa, podem-se agrupar com os FCS (2. Liderança de conhecimento e 4. Aprendizagem contínua) propostos por Skyrme e Amidon (1997), e os FCS (1. Apoio de liderança sênior e 3. Incentivos para encorajar o compartilhamento do conhecimento) propostos por Liebowitz (1999).

Dos autores Davenport et al. (1998), destacam-se os FCS (2. Apoio de administração sênior, 4. Múltiplos Canais para transferência de conhecimento, 8. Mudanças nas práticas motivacionais) e ainda os FCS (1. Gestão da liderança e de *staff*, 3. Treinamento e educação, 7. Apoio motivacional e 10. Recursos humanos) propostos por Wong (2005). Por fim, a última relação efetuada foi com a dimensão do SINAES (5. Políticas de pessoal). Esse FCSI apresenta as ações de sucesso ou fracasso desenvolvidas pela IES para recrutamento, seleção, desenvolvimento e capacitação de pessoal e ainda as condições de trabalho que podem impactar diretamente a motivação profissional.

Com relação à Gestão de Pessoas, destaque-se de Nonaka e Takeushi (1997), “ [...] a organização não pode criar conhecimento em si sem a iniciativa dos indivíduos e das intenções que ocorrem em grupo”.

A terceira categoria, o **FCSI Responsabilidade Social**, relaciona-se às ações sociais e à comunicação com a Sociedade pela IES. A prática da Responsabilidade Social é fator cujas ações refletem no Mercado tanto preocupações ambientais da IES, quanto com funcionários, comunidade, clientes, entre outras.

Quanto ao FCSI Responsabilidade Social, o agrupamento foi feito com Wong (2005) em seu FCS (2. Cultura) e com as dimensões propostas no SINAES (3. Responsabilidade Social e 4. Comunicação com Sociedade). Ao retratar o FCS cultura, Wong (2005) define as convicções do negócio, permeando valores, normas

e costumes, assim extrapolando um pouco a abrangência desta pesquisa; o agrupamento foi possível por valores como conscientização ambiental e inclusão social, crescentemente presentes no contexto da cultura organizacional, em sua vertente Responsabilidade Social.

A Responsabilidade Social – RS - pode melhorar a imagem institucional e ainda favorecer o compromisso da empresa com seus parceiros (MARTINELLI, 1997). Tratando-se do aspecto comunicação com a Sociedade, é comum, em alguns casos esperado pela comunidade, que uma IES, pratique e comunique seus programas de RS, por se tratar de instituição educativa. Cresce no Brasil a preocupação das organizações com a responsabilidade social, seguindo tendência mundial (COUTINHO et al. 2002).

Os demais autores, Liebowitz (1999), Skyrme e Amidon (1997) e Davenport et al. (1998) não retratam FCS relativo à responsabilidade social, impossibilitando assim a associação com o FCSI.

A quarta categoria, **FCSI Políticas Educacionais**, refere-se a todos os processos, sistemas e ferramentas de ensino, pesquisa e extensão. Pela perspectiva científica e pedagógica, o SINAES (2004) contempla, em sua segunda dimensão, políticas, normas e estímulos para o ensino, a pesquisa e extensão, ou seja, é o cerne de uma IES.

Esse FCSI foi relacionado apenas à dimensão (2. Políticas de ensino, pesquisa e extensão) proposta pelo SINAES, sem relação com os FCS apresentados pelos teóricos Liebowitz (1999), Skyrme e Amidon (1997), Davenport et al. (1998) e Wong (2005). A impossibilidade da relação entre os FCS deve-se a nenhum desses autores terem direcionado seus FCS para uma IES, e esse FCSI ter

sua concepção focada ao principal objetivo de uma IES, o ensino, a pesquisa e a extensão.

A penúltima categoria, o **FCSI Planejamento Institucional**, relaciona-se diretamente ao Planejamento Estratégico de uma IES. Trata-se de fator crítico ao planejamento de iniciativas, objetivos e metas, constantes no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI - assim como o cumprimento da razão de existência da IES, representada por sua missão.

Foram relacionados neste FCSI os FCS (1. Ligação forte às necessidades empresariais e 7. Arquitetura e visão) propostos pelos autores Skyrme e Amidon (1997), referentes aos autores Davenport et al. (1998); agrupou-se ao FCSI o FCS (7. Linguagem e propósitos claros); já Wong (2005) propôs em seu *paper* o FCS (6. Estratégia e objetivos), também integrando esse FCSI. Quanto ao SINAES, a dimensão associada a esse FCSI é chamada Missão e PDI, além de parte da dimensão nove, intitulada planejamento e avaliação. Salientou-se *parte* da dimensão nove, pois o conteúdo relativo à avaliação constante daquela dimensão ficou associado ao sexto FCSI (Avaliação Institucional).

Por fim, a sexta e última categoria de análise proposta foi o **FCSI Avaliação Institucional**, ou sejam, as ações relativas às avaliações internas e SINAES, buscando analisar e refletir sobre os resultados alcançados, embasando decisões futuras da IES. Dos autores pesquisados, apenas Wong (2005) salienta um FCS diretamente relacionável (9. Avaliação), e, no SINAES, verifica-se a dimensão Planejamento e Avaliação, especificamente no que se refere ao conteúdo relacionado à avaliação institucional. Avaliação Institucional é crucial às IES brasileiras, a forma encontrada pelo Brasil para desenvolver e acompanhar o ensino e aprendizagem no país.

Capítulo 5

5 ASPECTOS METODOLÓGICOS

5.1 A ESTRATÉGIA DE PESQUISA

Para o alcance dos objetivos propostos nesta dissertação, utilizou-se a abordagem qualitativa, a mais adequada para este estudo, já que, segundo Triviños (1987), permite aprofundamento no objeto de pesquisa.

A pesquisa qualitativa pode caracterizar-se como descritiva, visando familiarizar o Autor com o problema, possibilitando assim ampliar a interpretação da realidade pela perspectiva do pesquisador (TRIVIÑOS, 1987).

Quanto à pesquisa descritiva segundo Triviños (1987), auxilia na exposição das características de determinada população ou fenômeno. No entanto, a análise e interpretação dos conteúdos expostos, dentro de uma pesquisa qualitativa, não opinam simplesmente, mas exploram o conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema (MINAYO, 2009).

5.2 O MÉTODO DE PESQUISA

A pesquisa utilizou o método do estudo de caso, definido por Yin (2001) como investigação empírica de um fenômeno, dentro de contexto real, quando a fronteira entre o fenômeno e o contexto é incerta e com múltiplas fontes de evidência.

Ainda para Yin (2001), o estudo de caso é situação única com muitas variáveis de interesse, comumente utilizado em estudos organizacionais e gerenciais.

Para Severino (2007) o termo “estudo de caso” origina-se de uma tradição de pesquisa médica e psicológica, referindo-se à análise detalhada de caso individual; o método supõe aquisição de conhecimento do fenômeno a partir da exploração intensa de um único caso.

Essa afirmação confirma os achados de Triviños (1987), quando se refere ao fato de o estudo de caso visar ao aprofundamento em pesquisa específica.

5.3 A UNIDADE DE ANÁLISE E OBSERVAÇÃO

O presente estudo buscou descrever e analisar o contexto da IESP melhor classificado no ENADE (2006) no Curso de Administração, em município paranaense. A análise teve como fundamento da pesquisa o referencial teórico sobre GC, analisado sob seis categorias intituladas fatores críticos de sucesso, possibilitando verificar como a representatividade do resultado do ENADE influenciou nos FCSI de GC de uma instituição de educação superior privada.

O estudo percorreu sobre a IESP omitindo seu nome, passando a denominá-la IES BETA. Também foi eliminada a menção ao estado em que se localiza, impossibilitando assim sua identificação.

Seguem-se na Tabela 1 os resultados do ENADE das 7 instituições sediadas na região onde foi aplicada a pesquisa. A instituição pesquisada foi a melhor colocada no ENADE 2006 no município analisado.

TABELA 1 - RESULTADO ENADE DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO NO ANO DE 2006

Nome da IES	Curso	Ano	Média Geral		Enade
			Ingressante	Concluente	
IES A (Pública - Estadual)	ADMINISTRACAO	2006	44.4	48.1	4
IES BETA (Privada)	ADMINISTRACAO	2006	35.0	43.5	3
IES C (Privada)	ADMINISTRACAO	2006	27.1	42.0	3
IES D (Privada)	ADMINISTRACAO	2006	31.8	40.3	3
IES E (Privada)	ADMINISTRACAO	2006	34.0	37.8	2
IES F (Privada)	ADMINISTRACAO	2006	31.4	35.3	2
IES G (Privada)	ADMINISTRACAO	2006	0.0	28.9	SC

Fonte: INEP (2007)

Nota: Adaptado pelo Autor.

Destacam-se dois critérios: o de exclusão da IES pública regional, pois a pesquisa visa analisar a representatividade do ENADE em uma IES privada; e o de inclusão, escolhendo-se a IES com melhor nota no ENADE 2006 na região pesquisada. Dentre as 3 instituições com nota 3,00, foi escolhida a IES com maior média geral do aluno concluinte, por ser o indicador comumente utilizado pelo Mercado (BRAGA, 2008).

5.4 A COLETA DE DADOS

Para realização deste estudo, foram adotadas três técnicas como procedimentos para a concretização desta pesquisa de campo: observação assistemática, análise documental e entrevistas semiestruturadas.

A técnica da observação assistemática consiste em observação espontânea sem meios técnicos especiais ou perguntas diretas. Trata-se de tipo de observação no qual, segundo Rudio (2004, p.42):

[...] o conhecimento pode ser obtido através de uma experiência casual, sem que tenha determinado de antemão quais os aspectos relevantes a serem observados e que meios utilizar para observá-los: isto vai depender da iniciativa do observador, enquanto está atento ao que acontece[...]

Tal observação é realizada sem planejamento ou controle previamente definidos, decorrendo de fenômenos imprevistos.

A outra técnica utilizada foi a análise documental, segundo Richardson (1999) o conjunto de operações que visam analisar o conteúdo de um documento, assim facilitando, posteriormente, referenciar-se aos dados. Segundo Severino (2007), a análise documental tem como fonte documentos no sentido amplo, ou sejam, não só impressos, mas sobretudo de outros tipos, ao modo de jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nesses casos, os conteúdos ainda não tiveram tratamento analítico, são ainda matéria-prima para investigação e análise.

Segundo Richardson (1999), a análise documental possibilita verificar a interação de algumas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos e ainda contribuir para a mudança. Essa técnica facilita a correlação entre os documentos disponíveis, ou seja, a teoria com a prática apresentada.

Quanto à análise documental deste estudo, utilizaram-se no tratamento dos dados secundários os seguintes documentos da IES: o Projeto Pedagógico do Curso de Administração e o relatório de avaliação do ENADE.

A última técnica aplicada foi a entrevista semiestruturada, que fornece material de pesquisa rico em informações, pois permite que, com o desenvolvimento do diálogo entre entrevistador e entrevistado, surjam espontaneamente informações e experiências, sem qualquer filtro, possibilitando a participação direta do entrevistado no desenrolar da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987).

As entrevistas semiestruturadas foram aplicadas a oito gestores/ coordenadores (em alguns casos, também docentes da IES), atuantes nas seguintes funções: 1. Diretor Geral (Docente); 2. Coordenador de Ensino e Graduação (Docente); 3. Gerente Administrativa/Financeira (Interface da Mantenedora na IES);

4. Gerente Administrativa - Operacional; 5. Coordenadora Adjunta do Curso de Administração (Docente); 6. Ex-coordenadora do Curso de Administração (Atualmente apenas Docente); 7. Secretária Acadêmica; e 8. Coordenadora da Comissão Própria de Avaliação (Docente).

As entrevistas foram marcadas pessoal ou telefonicamente, depois de autorização da Mantenedora da IES. Durante a reunião inicial com a Mantenedora, além da apresentação da pesquisa e de seus objetivos, foi levantado o histórico e dados gerais da IES.

As entrevistas com gestores/coordenadores duraram em média 50 minutos, todas gravadas e transcritas para análise. Para a realização das entrevistas, seguiu-se o roteiro de entrevista semiestruturada, com perguntas adicionais na medida da necessidade por mais informações, considerando-se as peculiaridades da IES. As questões do roteiro de entrevista constam no Apêndice A, e foram divididas em quatro fases:

1. Apresentação do pesquisador e identificação do entrevistado – essa etapa inicial buscou desenvolver empatia entre o entrevistado e o pesquisador;
2. Verificação do conhecimento do resultado do ENADE e do questionário socioeconômico do Curso de Administração – o objetivo dessa etapa foi analisar o conhecimento do resultado do ENADE do Curso de Administração, pelo olhar dos diversos gestores entrevistados, assim como o conhecimento e utilização do relatório socioeconômico do ENADE 2006 por parte deles;
3. Identificação sobre a representatividade do ENADE na IES – visou analisar a real representatividade do ENADE nas decisões institucionais;

4. Diagnóstico das 6 categorias analíticas, intituladas e categorizadas como fatores críticos de sucesso (FCSI) de uma IES - etapa mais extensa da entrevista, em que o pesquisador verificou as seis categorias e suas respectivas características em duas fases específicas:

a) **DIAGNÓSTICO:** verificação sobre as ações praticadas pela IES, em cada uma das seis categorias, que justificam/explicam o resultado obtido no ENADE, articulando-as com as 5 etapas da GC (criação, armazenamento, disseminação, utilização e mensuração).

b) **AÇÕES:** a partir do diagnóstico inicial, buscou-se verificar o conjunto de ações realizadas pela IES para ratificar ou modificar o conceito obtido no ENADE, também em cada uma das categorias.

5.5 A ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados ocorreu em três fases: análise das entrevistas semiestruturadas, seguindo-se à transcrição das mesmas; depois, aprofundou-se a pesquisa documental dos dados; e em um terceiro momento foi adicionada à análise a interpretação das informações coletadas durante a observação assistemática.

Os dados obtidos na observação assistemática, por meio da pesquisa documental e das entrevistas semiestruturadas, foram submetidos à análise de conteúdo, que Minayo (2000) afirma ser o método mais adotado no tratamento de dados de pesquisas qualitativas, também muito utilizado na análise de comunicações.

Para Bardin (1979, p.42) o método de análise de conteúdo importa ao desenvolvimento desta fase, por tratar-se de:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores quantitativos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens.

Minayo (2009) enfatiza que o produto final de uma pesquisa, por mais interessante que pareça, deve ser sempre visto de maneira provisória e aproximativa. Tal postura se baseia no fato de que, tratando-se de ciência, as afirmações podem suplantam as conclusões prévias e essas ainda podem ser superadas por outras afirmações futuras.

Dentre os procedimentos metodológicos da análise de conteúdo utilizados a partir da pesquisa qualitativa, utilizaram-se as categorias de análise (ou classificação), podendo-se assim expor os achados específicos encontrados nas análises. Bardin (1979, p.117) destaca que “As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) sob um título genérico”.

As categorias de análise foram definidas conforme a grade de análise escolhida. Dentre as 3 possibilidades de grades analíticas, este pesquisador optou pela grade fechada, pois, segundo Vergara (2006), é utilizada em pesquisas descritivas, possibilitando a formulação de categorias com base na literatura pertinente ao tema pesquisado. Ainda para o autor, trata-se de grade rígida, permitindo verificar a presença ou ausência de determinados elementos.

Segundo Minayo (2009), para que tenhamos uma categorização (ou classificação) é de extrema importância garantir que as categorias sejam homogêneas, ou seja, os mesmos princípios devem ser adotados em todas as categorias ou classes.

Descrevem-se a seguir as seis categorias analíticas estipuladas para reunir os grupos de elementos, ou as unidades de registro, desenvolvidas com base na grade de análise escolhida; são elas: 1. FCSI Gestão Operacional; 2. FCSI Gestão de Pessoas; 3. FCSI Responsabilidade Social; 4. FCSI Políticas Educacionais; 5. FCSI Planejamento Institucional; e 6. FCSI Avaliação Institucional.

Já que essas categorias foram analisadas, interpretaram-se os resultados com o auxílio da fundamentação teórica deste estudo.

5.6 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Ressalvem-se as limitações desta pesquisa, uma delas devida ao próprio ENADE, pois autores como Schwartzman (2008) questionam a efetividade do exame, suas limitações relativas à forma de avaliação dos conteúdos, a aplicação do exame e os procedimentos estatísticos de padronização das notas. Embora o próprio Schwartzman (2008) a considere atualmente a melhor forma de avaliação até hoje, vigorando desde 2004.

Uma segunda limitação da pesquisa relaciona-se ao foco exclusivo da coleta de dados na Mantida, sem entrevista com os gestores da Mantenedora. Para estudos posteriores, sugere-se aprofundar a coleta de dados na estrutura de governança corporativa da IES, pois em alguns casos a Mantenedora pode ter grande atuação e influência nas decisões da Mantida.

Quanto à escolha do método da pesquisa, entrevistas semiestruturadas, ressalvem-se lapsos de memória de alguns entrevistados, já que os fatos analisados ocorreram em 2006. Apesar dessa limitação, esse método de estudo é considerado proveitoso, pois o pesquisador vai a campo, contatando diretamente a amostra estudada e seu ambiente de trabalho.

Havendo sido expostos os aspectos metodológicos da pesquisa, apresentam-se a seguir seus resultados e a análise respectiva.

Capítulo 6

6 PESQUISA EMPÍRICA

Neste capítulo, sintetiza-se o relato e a interpretação dos dados de campo, pesquisados em IES privada. Primeiramente apresenta-se o contexto em que a IES está inserida, e posteriormente as considerações analíticas obtidas a partir da coleta de dados, sobre os objetivos específicos da dissertação, visando responder ao problema de pesquisa.

6.1 RESULTADOS E DISCUSSÃO

6.1.1 A IES e seu contexto

A IES BETA é uma sociedade civil de direito privado, constituída na forma de sociedade por quotas de responsabilidade limitada. O contrato social propõe modelo de administração autônoma da IES, reservando aos sócios apenas o direito à indicação do diretor e ao controle dos aspectos financeiros e orçamentários, para que os planos e metas anuais ou semestrais propostos pela diretoria e aprovados pelo conselho deliberativo da Mantenedora sejam efetivamente atingidos.

A IES BETA salienta por meio de seu Projeto Pedagógico de Curso - PPC - do Curso de Administração visar ao desenvolvimento de ensino de qualidade, resultado do trinômio competência docente, projetos consistentes e metodologia sustentada em tecnologia. É possível encontrar no PPC do Curso de Administração (2007, p.9) a seguinte frase: “a Instituição procura manter um corpo docente muito bem qualificado e permanentemente atualizado, material didático de primeira linha e mecanismos de avaliação institucional permanente”.

O quadro de sócios da IES BETA inclui empresários, professores e profissionais liberais de diferentes áreas. Todos residem na cidade onde a IES está instalada. Uniram-se para criar uma IES, como centro de ensino de excelência que impulsionasse o desenvolvimento econômico, social e cultural da cidade onde está instalada. A IES BETA foi inaugurada em 2001, iniciando suas atividades acadêmicas com 5 cursos (dentre eles o Curso de Administração). Atualmente a Instituição oferece 14 cursos de graduação, com 171 professores, 92 funcionários técnico-administrativos e 48 de apoio, totalizando 311 funcionários e 2.673 alunos.

O projeto pedagógico do Curso de Administração data de 2001, quando foi autorizado na IES BETA. Tratando-se da quantidade de alunos especificamente do Curso de Administração, verifica-se na Tabela 2 a quantidade de ingressantes e matriculados do curso e sua evolução de 2004 a 2007, bem como a quantidade de ingressantes e matriculados em todas as IES instaladas na cidade da IES BETA no mesmo curso.

TABELA 2 - INGRESSANTES E MATRICULADOS DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

<i>Market Share</i> Ingressantes - Curso de Administração				
Curso de administração	2004	2005	2006	2007
IES BETA	210	185	89	56
Ingressantes na Cidade	604	563	613	422
<i>Market Share</i> Ingressantes	34,8%	32,9%	14,5%	13,3%

<i>Market Share</i> Matriculados - Curso de Administração				
Curso de administração	2004	2005	2006	2007
IES BETA	350	372	280	227
Matrículas na Cidade	1576	1528	1687	1767
<i>Market Share</i> Matriculados	34,8%	24,4%	14,5%	12,9%

Fonte: INEP, 2008

Nota: Adaptado pelo Autor

A análise dos dados da IES BETA demonstra que a instituição perdeu mercado entre 2004 e 2007, fato confirmado pelos dados coletados junto à IES (Tabela 2). Verifica-se taxa de crescimento negativa de 35,6% ao ano, caindo de

210 ingressos/ano em 2004 para 56 em 2007. Na cidade em que a IES está inserida também caiu o total de ingressantes dos cursos de Administração, mas menos: percentual negativo de 11,3% ao ano.

O número de alunos matriculados na Instituição também caiu expressivamente, -13,4% ao ano, chegando-se a 2007 com 227 alunos, versus os 350 matriculados de 2004. Ressalte-se, quanto ao total de alunos matriculados nos cursos de Administração, que nos mesmos anos analisados o número absoluto de alunos cresceu na cidade, de 1576 em 2004 para 1767 em 2007, ou seja, a cidade, ao contrário da IES BETA, obteve crescimento de 3,9% ao ano.

Com base nas movimentações de quantidade de alunos ingressantes e matriculados, verifica-se abalo na participação de mercado do Curso de Administração da IES BETA, caindo de 35% em 2004 para apenas 13% em 2007.

Deixando o contexto quantidade de alunos e adentrando os dados relativos aos resultados do ENADE da IES BETA, encontra-se a seguinte população (amostra e número de ingressantes/concluintes que participaram do ENADE 2006): 36 alunos ingressantes e 48 concluintes (o tamanho da amostra exigido pelo INEP foi de 31 alunos ingressantes e 40 alunos concluintes e a quantidade de presentes no exame foi de 29 ingressantes e 33 alunos concluintes).

Na Tabela 3 estão os dados relativos às médias do resultado geral, da formação geral e do componente específico em uma comparação simples entre a IES BETA e a média das IES no Brasil, relativas apenas ao Curso de Administração.

TABELA 3 - NOTAS DOS INGRESSANTES E CONCLUINTES DO ENADE 2006 - CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

ENADE 2006 - Administração	IES BETA		Médias das IES no Brasil	
	Ingressantes	Concluintes	Ingressantes	Concluintes
Resultado Geral (Média)	35	43,5	35,1	42
Formação Geral (Média)	40,1	43,7	40,8	44,1
Componente Específico (Média)	33,3	43,4	33,2	41,3

Fonte: INEP (2007)

Quanto ao ENADE, o exame foi respondido por 62 estudantes, e tanto a nota dos ingressantes, quanto a dos concluintes, aproximaram-se das médias obtidas nas IES brasileiras. Com relação à quantidade de pontos adicionados entre os alunos ingressantes e concluintes, tanto no resultado geral (média), formação geral (média) e componente específico (média), a IES BETA adiciona mais pontos que a média das IES no Brasil.

Por exemplo, quanto ao resultado geral a IES BETA adiciona 8,5 pontos entre o aluno ingressante e concluinte, enquanto na média geral (Brasil), o acréscimo é de apenas 6,9 pontos. A mesma condição aparece no componente específico: enquanto a IES BETA acresce 10,10 pontos, na média geral (Brasil) são adicionados apenas 8,10 pontos.

Referindo-se ao questionário sócio-econômico - QSE, a seguir, nas Figuras 2 e 3, são apresentadas as respostas dos alunos da IES BETA, sobre duas questões contidas no QSE, relacionadas à impressão dos alunos quanto à maior dificuldade encontrada ao responder o exame e sobre a percepção dos alunos frente às perguntas objetivas.

Ainda nas figuras 2 e 3, verificam-se os resultados médios encontrados na região onde a IES está inserida, além dos resultados médios das IES no Brasil.

Questão	Item	Inst.	Região	Brasil
Qual a maior dificuldade com a qual você se deparou ao responder à prova?	(A) Desconhecimento do conteúdo	37,5	38,0	34,9
	(B) Forma diferente de abordagem do conteúdo	34,4	32,6	35,5
	(C) Espaço insuficiente para responder às questões	3,1	1,7	1,8
	(D) Falta de motivação para fazer a prova	18,8	21,0	20,0
	(E) Não tive dificuldade para responder à prova	6,2	6,6	7,8
Considerando apenas as questões objetivas da prova, você percebeu que:	(A) não estudou ainda a maioria desses conteúdos	56,3	54,3	49,3
	(B) estudou alguns desses conteúdos, mas não os aprendeu	12,5	14,3	15,0
	(C) estudou a maioria desses conteúdos, mas não os aprendeu	3,1	5,1	6,1
	(D) estudou e aprendeu muito desses conteúdos	21,9	24,4	27,8
	(E) estudou e aprendeu todos esses conteúdos	6,2	1,9	1,9

Figura 2: Respostas dos ingressantes às questões relativas à impressão sobre a prova
Fonte: Adaptado pelo Autor (Dados: INEP, 2007)

Questão	Item	Inst.	Região	Brasil
Qual a maior dificuldade com a qual você se deparou ao responder à prova?	(A) Desconhecimento do conteúdo	11,5	10,8	10,6
	(B) Forma diferente de abordagem do conteúdo	42,3	47,4	46,3
	(C) Espaço insuficiente para responder às questões	-	2,0	2,3
	(D) Falta de motivação para fazer a prova	30,8	25,5	26,3
	(E) Não tive dificuldade para responder à prova	15,4	14,3	14,6
Considerando apenas as questões objetivas da prova, você percebeu que:	(A) não estudou ainda a maioria desses conteúdos	-	4,0	4,4
	(B) estudou alguns desses conteúdos, mas não os aprendeu	15,4	12,0	12,5
	(C) estudou a maioria desses conteúdos, mas não os aprendeu	19,2	14,8	14,4
	(D) estudou e aprendeu muito desses conteúdos	57,7	58,3	58,6
	(E) estudou e aprendeu todos esses conteúdos	7,7	10,9	10,2

Figura 3: Respostas dos concluintes às questões relativas à impressão sobre a prova.
Fonte: Adaptado pelo Autor (Dados: INEP, 2007)

Em se tratando do QSE (Figuras 2 e 3), observa-se pelos resultados dos alunos ingressantes da IES BETA ao responderem a primeira pergunta (qual a maior dificuldade com a qual se deparou em responder a prova), na soma geral, em se tratando do item D (falta de motivação para fazer a prova), os alunos da IES BETA apresentaram-se mais motivados a fazer o exame do que a média regional e Brasil.

Já a motivação dos alunos concluintes retraiu em relação à dos ingressantes, afora percentual 15% menor do que a motivação encontrada entre os concluintes nas médias regionais e nacionais.

No tocante à segunda pergunta (considerando apenas as questões objetivas da prova), os concluintes da IES BETA, ao responderem o item A (não estudou ainda a maioria desses conteúdos), não atribuíram nenhum percentual, enquanto as médias Brasil e região receberam percentual mínimo de 4%; portanto, segundo o QSE a IES BETA vem cobrindo a maioria dos conteúdos avaliados no ENADE. No entanto, quanto ao item D (estudou e aprendeu muito desses conteúdos), os mesmos alunos atribuem uma pontuação menor do que as médias, tanto regionais quanto nacionais. Ainda quanto aos conteúdos estudados, sobressaem-se os percentuais atribuídos pelos alunos concluintes ao item C (estudou a maioria dos conteúdos, mas não os aprendeu), em que o percentual da IES BETA distanciou-se (negativamente) da média regional e Brasil em aproximadamente 30%.

Pode-se, portanto, considerar que os alunos da IES BETA perpassam por todo o conteúdo, mas pode falhar a retenção do conhecimento e aprendizagem.

6.1.2 Considerações Analíticas

Durante a fase de coleta de dados foram entrevistados oito gestores da IES: Ex-coordenadora do Curso (entrevistada A); Coordenadora Adjunta (entrevistada B); Coordenador de Ensino e Graduação (entrevistado C); Diretor Geral (entrevistado D); Secretária Acadêmica (entrevistada E); Coordenadora da CPA (entrevistada F); Coordenadora Administrativa Financeira (entrevistada G); e a Gestora Administrativa – Operacional (entrevistada H). Saliente-se que a Gerente Administrativa –

Operacional contribuiu menos, alegando pouco saber sobre o ENADE, dizendo não se tratar de informação específica à sua função e setor.

6.1.2.1 A representatividade do ENADE para a IES

Quanto à representatividade do ENADE para a IES, serão expostas e discutidas a seguir as percepções dos entrevistados sobre o exame, contextualizando-as com o trazido por este pesquisador na fundamentação teórica.

Verifica-se avanço da representatividade do ENADE na IES BETA, comprovado nesta e nas próximas seções deste estudo. Pode-se afirmar que a Instituição utilizou alternativas, segundo Goldomi e Oliveira (2006), comuns nas empresas que aplicam a GC, ou seja, o uso do conhecimento enquanto ferramenta para o alcance de resultados. Isto pôde ser observado nas falas dos seguintes entrevistados:

Entrevistado C: *“o ENADE contribuiu para a imagem interna do curso”*.
Entrevistada A: *“o ENADE serviu para o marketing e a autoestima do curso”*; porém, fez mais duas ponderações: *“a IES deve deixar de trabalhar apenas sob demanda, sendo mais proativa junto às questões estratégicas”* e *“para que a IES utilize o ENADE como instrumento gerencial alguns processos de gestão terão de ser modificados”*.

Quanto às ponderações da entrevistada A, resgate-se a afirmativa de Demarest (1997), destacando que a utilização e aplicação do conhecimento devem acompanhar-se de transformação, ou seja, buscar sempre a proatividade, novos processos de gestão e estratégias inovadoras.

A entrevistada E tem a seguinte percepção: *“Os alunos do ensino médio não se interessam pelo ENADE”, “o aluno não está maduro para fazer uma análise e escolha da faculdade pelo conceito ENADE”* e ainda acha: *“o que realmente interessa para o jovem é o preço da faculdade e a sua localização”*.

Tais comentários se opõem à afirmativa de Schwartzman (2008) que salienta o fato de os candidatos mensurarem crescentemente a qualidade do ensino e escolherem onde irão estudar, com base nos resultados do ENADE.

Ampliando a análise sobre a representatividade do ENADE, verificou-se ainda o conhecimento sobre o ENADE, específico do Curso de Administração, para cada entrevistado. Percebeu-se maior alinhamento e conhecimento do exame por parte dos profissionais acadêmicos e maior distanciamento das informações pelos profissionais técnico-administrativos.

Durante a análise, verificou-se que o cargo mais informado, ou seja, com pleno conhecimento dos dados, foi a entrevistada A, e isso se explica por ser a profissional que lidou mais diretamente com as questões relativas ao ENADE, sendo a responsável por disseminar tais informações entre o corpo docente e discente da IES.

A entrevistada B também apresentou conhecimento, porém ressaltou não pertencer ao corpo de funcionários em 2006. O entrevistado C demonstrou ter conhecimento sobre os resultados do ENADE e ainda relatou que *“a IES já pensou em estratégias para que o ENADE fosse melhor divulgado internamente”*, ressaltando que *“pouco foi feito com relação a isso”*.

Já o entrevistado D, recém-chegado ao cargo, apresentou conhecimento superficial sobre os resultados do ENADE 2006, embora já atuasse então enquanto docente do Curso de Administração. A entrevistada E cadastra na IES os alunos

junto ao INEP e divulga os prazos do exame, embora também desconhecesse o resultado do ENADE 2006 do Curso de Administração, dizendo ainda que “o resultado do ENADE foi pouco comunicado dentro da IES”.

A entrevistada F conhece o resultado do ENADE não só do Curso de Administração: tem até mesmo (afixado em sua mesa) tabela com os resultados de todos os cursos; mas salienta que “*falta um trabalho interno de conscientização da importância do ENADE*”. Já a entrevistada G sabe apenas que o Curso de Administração obteve conceito positivo e que foi a IES melhor avaliada na região.

A entrevistada B disse que “*só atualmente (ano-base 2009) o ENADE ganhou peso significativo dentro da IES*”, mas salientou que “*o modelo de questões do exame já vem fazendo parte das avaliações mensais aplicadas pelos professores do curso*”.

As entrevistadas F e H comungam a opinião de que “*falta uma maior conscientização interna sobre a importância do ENADE*”. Fala uníssona também ocorre entre os entrevistados D, E e G: “*o resultado do ENADE deveria aparecer no diploma do aluno*”; para eles, só assim os alunos valorizariam realmente o exame.

Verifica-se, pelas ponderações anteriores, que o ENADE é representativo para a IES, pois se destacou, “*ganhou peso significativo*” na Instituição e ainda vem integrando as avaliações mensais, embora se percebam falhas na disseminação do conhecimento. No relato do parágrafo anterior, quanto a aparecer a nota do ENADE no diploma, tal ponderação reflete provavelmente a não percepção real, pelos alunos, da importância do exame, ou seja, a IES vem falhando na disseminação do conhecimento, tratado por Goldomi e Oliveira (2006) como a fase da comunicação, compartilhamento ou distribuição do conhecimento.

Em síntese, apesar de o ENADE apresentar representatividade na IES como salientado nesta seção, um dos maiores problemas verificados, quanto ao nível de representatividade, é a falta ou falha na disseminação do conhecimento, dentro e fora da IES, que poderia ser melhor explorada. Tal afirmação, sobre a dificuldade da IES em disseminar o conhecimento confirma o que Ichijo (2004) descreve sobre a importância da globalização do conhecimento, quando a empresa distribui cada vez mais a informação internamente, e ainda amplia a área geográfica quanto à disseminação do conhecimento.

A seguir, serão apresentados os resultados e discutidas as seis categorias de análises pesquisadas (os 6 FCSI).

Todas as categorias foram pesquisadas e analisadas sob as 5 etapas da GC, em duas fases: uma que buscou verificar a contribuição de cada FCSI que justifique ou explique o resultado obtido no ENADE (2006) e sua representatividade e outra que buscou verificar as ações praticadas pela IES para ratificar ou modificar o resultado do ENADE (2006) e sua representatividade após ter recebido a nota.

Ressalte-se que algumas contribuições dos entrevistados foram apresentadas no tempo Presente, embora se refiram ao contexto vivenciado no passado (2006), sendo intuito deste pesquisador não alterar a fala dos entrevistados, reproduzindo-as literalmente, a exemplo da frase em que o entrevistado salienta que *“não é feita muita coisa com relação a treinamento dentro da IES”*: Tal contexto, apesar de apresentar-se no presente, refere-se ao momento anterior ao ENADE, podendo a frase ser interpretada como: em 2006 não era feita muita coisa em relação a treinamento.

Nos dois próximos subtópicos serão explorados os 6 FCSI, verificados em dois momentos (antes e depois do resultado do ENADE): o primeiro será um

diagnóstico (subtópico - 6.1.2.2), analisando as contribuições de cada FCSI que justificam o resultado obtido no ENADE 2006 do Curso de Administração; e o segundo momento (subtópico - 6.1.2.3), as ações tomadas em cada um dos 6 FCSI em razão do resultado obtido pelo curso no ENADE 2006.

A articulação das análises dos subtópicos (6.1.2.2 e 6.1.2.3), quando se remeterem aos FCSI, não serão acompanhadas de citações, visto que tais FCSI foram originalmente propostos no contexto desta dissertação, declinando autocitações.

6.1.2.2 Contribuição de cada FCSI justificando o resultado obtido no ENADE

CATEGORIA 1 (FCSI - GESTÃO OPERACIONAL)

Seguem-se os resultados e análise, sobre as ponderações dos entrevistados, no tocante às justificativas e ou explicações para o resultado obtido no ENADE do Curso de Administração.

A primeira contribuição que pode justificar o resultado obtido no ENADE, dentro do FCSI Gestão Operacional, refere-se à estrutura administrativa, permitindo verificar que, pela proximidade e centralização das decisões, a Mantenedora acaba atuando rapidamente em qualquer das necessidades do curso.

A segunda contribuição refere-se à infraestrutura do curso e investimentos necessários: verificou-se que, embora a Mantenedora decida, ela segue e atende as demandas pedagógicas.

Outro destaque, que também pode ter impactado no resultado do ENADE, foi a implantação do projeto Portas Abertas¹, feito pela Mantenedora. O problema de uma possível desinformação devida à distância física entre a Mantenedora e Mantida, foi minorado com a implantação desse programa. Verifica-se também que a disseminação do conhecimento por meio da utilização do sistema de comunicação interno, utilizado junto aos colaboradores da IES, chamado *Cronos*², explica mais um motivo para o bom resultado da IES no ENADE. Ambas as soluções contribuem para fortalecer uma das fases da GC proposta por Goldomi e Oliveira (2006), intitulada disseminação do conhecimento.

Verificou-se junto a sete dos oito entrevistados que o conhecimento sobre a gestão operacional é majoritariamente criado pela Mantenedora. Seguem-se duas contribuições ressaltando tal verificação: o entrevistado D salientou que “é a Mantenedora que faz as proposições de mudança”, e o entrevistado C afirma que: “algumas ações de modificação no organograma foram criadas pela diretoria anterior, mas sempre com a anuência da Mantenedora”. Essas contribuições permitem verificar que apenas parte do previsto no contrato social da IES vem sendo atendido. A autonomia da Mantida não vem sendo cumprida, uma vez que é comum a proposição de mudanças diretamente por parte da Mantenedora, não se limitando à aprovação e ou controle dos aspectos financeiros e orçamentários conforme contrato.

Na visão da entrevistada G, a criação do conhecimento de estrutura administrativa e financeira, assim como a de infraestrutura, embora efetuada sempre com anuência da Mantenedora, decorre de necessidade do setor pedagógico da IES. A entrevistada B enfatiza ser a estrutura administrativa do colegiado de curso

¹ Projeto implantado pela Mantenedora visando diminuir a distância com a Mantida.

² Sistema eletrônico de comunicação, (modelo intranet) utilizado pelos colaboradores da IES BETA.

pensada e criada pelo próprio colegiado do curso. Tal autonomia pode sustentar as adequações, melhorando assim os resultados do ENADE dos cursos. Segundo Geng et al. (2005), criar e organizar conhecimento com as pessoas e grupos apropriados facilita o alcance dos objetivos e metas institucionais.

Para a entrevistada A o projeto desenvolvido pela Mantenedora chamado Portas Abertas (que acontece pontualmente, disponibilizado pela Mantenedora, pelo qual os funcionários podem esclarecer-se e ponderar diretamente com a mesma) facilitou a solução de problemas operacionais e acabou informando a Mantenedora sobre as necessidades prementes.

Verificou-se que pouca ou nenhuma informação é armazenada na IES no contexto da Gestão Operacional. Para o entrevistado D *“nada é armazenado, as informações ficam apenas na memória das pessoas”*. A única que relatou algum armazenamento de conhecimento foi a entrevistada B, salientando que tudo o que acontece no curso, e discutido em reunião, é relatado no livro-ata, outra ação disponível à gestão operacional que pode ter contribuído, explicando o resultado do ENADE. Ressalte-se que a simples inclusão dos relatos em ata é apenas um exemplo de armazenagem de dados, não podendo destacá-la como sistema de armazenamento de informações organizacionais; porém, segundo Cislighi (2008), a memória organizacional e o conhecimento criado na organização já podem ser considerados base para o armazenamento dentro de uma abordagem de GC.

Durante a coleta de dados sobre o FCSI Gestão Operacional, verificou-se que pouco é disseminado sobre a gestão operacional dentro da IES: apenas 3 entrevistados comentaram. A entrevistada A relatou *“pouco é disseminado”* e o entrevistado C salientou que *“não se disseminam informações sobre a estrutura, quem entra na IES conhece apenas como funciona a estrutura do próprio setor”* e

relatou não existir nada escrito sobre o funcionamento dos setores. O único que relatou existir disseminação da Gestão Operacional foi o entrevistado D, explicando que *“a disseminação de tais informações acontece nas reuniões quinzenais ou mesmo pelo Cronos”*. O fato de o conhecimento relativo à gestão operacional ser pouco disseminado pode refletir, conforme Bose (2004), a baixa disponibilidade de conhecimento a todos os colaboradores de uma organização.

CATEGORIA 2 (FCSI GESTÃO DE PESSOAS)

Na sequência, serão apresentados os conteúdos coletados envolvendo os aspectos treinamento e desenvolvimento, motivação e liderança, que justifiquem ou expliquem o resultado obtido no ENADE pelo Curso de Administração.

Em síntese, apesar de visões diferentes dos entrevistados sobre a capacitação na IES, essa é possível explicação para o bom resultado do ENADE do Curso de Administração. Pois, por menor que seja a quantidade de treinamentos, quando acontecem, propiciam ambiente para a criação do conhecimento no âmbito da gestão de pessoas - GP - na IES. Segundo o autor Ichijo (2004), sempre que houver contexto promotor do conhecimento, ou seja, um espaço compartilhado que favoreça a interação entre os membros da organização, reduzir-se-ão as barreiras à criação do conhecimento.

Outro destaque para o resultado do ENADE é a frase do PPC do Curso de Administração, *“a Instituição procura manter um corpo docente muito bem qualificado e permanentemente atualizado, material didático de primeira linha e mecanismos de avaliação institucional permanentes”*. Quanto aos mecanismos de avaliação permanentes, é um fato na IES, existe (conforme será discutido no FCSI

Avaliação Institucional), está implantado, é utilizado e provavelmente contribuiu para o resultado do curso no ENADE (2006).

Pode-se, portanto afirmar a questão dos mecanismos de avaliação por meio da relevância dada à mensuração do conhecimento, feita junto aos docentes recém-chegados à IES, e os processos avaliativos sucessivos nos 3 meses de experiência, além do acompanhamento posterior. Segundo a entrevistada E, *“todos os docentes passam por um processo avaliativo inicial, além de serem acompanhados em um processo contínuo”*.

Em se tratando da criação de conhecimento por meio de treinamento e desenvolvimento, verificaram-se poucas ações desenvolvidas na IES. Segundo o entrevistado C, *“não é feito muita coisa com relação a treinamento dentro da IES”*. Apesar de a entrevistada B também salientar que *“pouco é feito com relação a treinamento”*, ela relata que *“existe uma capacitação anual”* e *“um levantamento de necessidades desenvolvido pela CPA”*.

Os entrevistados D e H argumentam que para os docentes há treinamento todo começo de ano; segundo o entrevistado D, trata-se de uma *“capacitação continuada”* e a entrevistada H define que *“além desse treinamento acontece um trabalho motivacional com os professores todo início de ano”*.

Na mesma linha, a entrevistada G diz que *“existe investimento em treinamento e desenvolvimento junto aos docentes, mas eles acontecem apenas sob demanda e a participação, e o envolvimento dos docentes é sempre fraco”*.

Questiona-se, portanto, o objetivo do PPC do Curso de Administração da IES BETA de *“manter um corpo docente muito bem qualificado e atualizado”*, com relação à quantidade – insuficiente - de treinamentos da IES. Diante do exposto,

será que a IES alcançará esse objetivo, se mantiver a quantidade atual de treinamentos?

Ao se tomar por base Terra (2001), tal quantidade de treinamentos provavelmente será insuficiente para manter o corpo docente qualificado e atualizado; afinal, segundo o Autor, em casos de qualificação as empresas deverão investimentos mais em treinamento de pessoal, além de implantar práticas modernas de gestão.

Ainda sobre o FCSI Gestão de Pessoas, verifica-se armazenamento do conhecimento majoritariamente individual na IES, ou seja, as informações estão armazenadas na memória das pessoas, ou em seus arquivos pessoais. Por exemplo, a entrevistada A relatou fazer levantamentos e conhecer bem os professores, mas segundo ela *“isso não está armazenado em nenhum lugar”*, e ainda finalizou dizendo *“eu conheço os professores, sei por ter contato com os docentes”*. Tal afirmação é também chancelada pelo entrevistado C: *“cada coordenador conhece a sua área, mas nada é armazenado, fica tudo na cabeça deles”*. As falas desses entrevistados corroboram a afirmação de Cislighi (2008), ao verificar dificuldades na utilização do conhecimento devidas a falhas no armazenamento e consulta de informações.

Por mais que sejam valorizadas as colocações sobre o coordenador do curso ter conhecimento sobre o seu professorado, ainda assim a falta de armazenamento prepondera sobre o conhecimento produzido. Já o entrevistado D mantém em seus arquivos planilha própria, com os dados de necessidades de treinamentos; porém, não está acessível aos demais da IES. Segundo a entrevistada F, *“o único dado que fica armazenado sobre o pessoal são os testes efetuados no momento de sua admissão”*.

Verifica-se que, embora exista em alguns casos a transformação de conhecimento tácito (pessoal e específico ao contexto) em explícito (coligido em uma linguagem formal), conforme teorizado por Polanyi (1966 apud NONAKA E TAKEUSHI, 1997), o conhecimento fica apenas no âmbito pessoal, não passando por algumas das fases do modo de conversão do conhecimento intitulado por Nonaka e Takeushi (1997) – SECI.

Verificou-se que as fases do SECI – Socialização e Externalização – acabam não utilizadas, devido a tais conhecimentos não serem transformados em informações disponíveis à IES, ou seja, conhecimento explícito, não organizacional.

Ainda dentro do FCSI GC verificou-se mensuração bem ativa, ao menos com relação ao corpo docente. Segundo a entrevistada E, *“os professores recém-chegados são avaliados durante os primeiros 90 dias, e uma das técnicas utilizadas é o Grupo Focal”*. Segundo a entrevistada A: *“em alguns momentos são levantadas as necessidades de treinamento, mas pouco é feito com esses dados, para por aí”*. A entrevistada B afirma que qualquer tipo de mensuração de pessoas é feito pela CPA.

CATEGORIA 3 (FCSI RESPONSABILIDADE SOCIAL)

Seguem-se os principais pontos permitindo explicar o resultado do ENADE do Curso de Administração sobre o FCSI Responsabilidade Social, ou seja, tudo que envolve as ações sociais e comunicação com a Sociedade.

Em síntese, nesse FCSI, a questão central, que pode justificar diretamente o resultado obtido no ENADE, relaciona-se com a mensuração do conhecimento. Trata-se das reuniões, todo final de ano, junto ao colegiado do Curso de Administração. Nessas reuniões foram discutidas as ações desenvolvidas durante o

ano e, ainda, analisados os resultados. A mensuração possibilita, segundo Goldomi e Oliveira (2006), avaliar as etapas de um processo e ainda criar indicadores. Fato confirmado pela entrevistada B: *“na reunião de final de ano, no colegiado do curso, faz-se um levantamento e posterior discussão das ações que foram desenvolvidas durante o ano, avaliando os resultados”*.

Um aspecto percebido na IES enquanto característica marcante, porém não diretamente influenciado pelo resultado do ENADE, são os Projetos Sociais – PS - desenvolvidos pela IES. Até porque, segundo os entrevistados, pouco é feito pelo Curso de Administração com relação a responsabilidade social -RS.

Em se tratando de investimentos em RS, verifica-se real preocupação da IES com a questão; segundo o entrevistado C, *“existe uma cultura de responsabilidade social dentro da IES, isso faz parte da alma da faculdade”*. Segundo dados fornecidos pelo entrevistado D, a IES BETA *“é a que apresenta a maior inserção social na cidade”*; ainda para o entrevistado, *“a IES tem mais de 320 parcerias firmadas, fornecendo desde descontos até oportunidades de emprego”*.

Em relação à cultura de RS salientada pelo entrevistado C, importa considerar a abordagem de Ahmadjian (2004), quando destaca que empresas utilizam a estratégia de compartilhamento com relação à cultura, buscando interconfiança superando as barreiras das organizações.

Questão real bastante relatada pelos entrevistados, grande parte das ações sociais é diretamente proposta pela Mantenedora. O entrevistado D afirma que *“as ideias vêm da Mantenedora”*, e a entrevistada A também valida que *“a maioria dos projetos são provenientes da Mantenedora, pouco é feito internamente visando motivar novos projetos”*. Verifica-se, assim, que a Mantenedora pode dificultar ou mesmo inibir a criação do conhecimento, causando repetição de modelos existentes,

não tráfegando novos territórios, postura, segundo Nonaka e Takeushi (1997), inibidora da criação de conhecimento. Ressalve-se, porém, a impossibilidade de a Mantenedora impedir a criação do conhecimento na IES, pois, segundo Nonaka e Takeushi (1997), o conhecimento é um processo natural, eminentemente humano, baseado na crença pessoal.

Segundo a entrevistada H “*a maioria dos projetos sociais criados são na área da saúde*”. Confirmam tal afirmação as falas tanto da entrevistada B, “*no Curso de Administração poucos eventos foram criados*”, quanto da entrevistada A, “*o Curso de Administração pouco faz nesse sentido*”.

Em se tratando do armazenamento de informações, relativo à Responsabilidade Social, verifica-se fala “padronizada”, junto às entrevistadas E, F e G, “*tudo fica registrado em pastas*” - disseram que é só ir ao setor de extensão, que tudo relativo ao armazenamento das questões de Responsabilidade Social está lá disponível. Segundo Argote, Mcevily e Reagans (2003), o conhecimento acumulado em uma organização relaciona-se diretamente a quanto dele está retido, onde, e como pode ser facilmente difundido.

Também foi verificado que a IES comunica, interna e externamente, todas as ações de responsabilidade social, acabando por acreditá-la perante a Sociedade, pois mais pessoas são impactadas pelo nome da Instituição em causas “cidadãs”. Ainda quanto à relevância da disseminação do FCSI Responsabilidade Social, importa destacar o livro “IES BETA 5 anos”, que, embora com publicação esparsa, salienta já em seu título a temática Compromisso e Responsabilidade Social.

A forma de comunicação ou disseminação de informações relativas a projetos sociais, segundo a entrevistada H, “*são desenvolvidas no jornal interno, site e jornal*

da cidade". A entrevistada G se coaduna com a entrevistada H quanto à divulgação no jornal da IES, ressaltando ser pequena a comunicação externa.

Os entrevistados D e A dizem que quanto à RS, *"a IES utiliza a disseminação de projetos sociais como marketing institucional, e acaba divulgando a imagem da IES"*.

CATEGORIA 4 (FCSI POLÍTICAS EDUCACIONAIS)

Em se tratando do FCSI Políticas Educacionais, seguem-se as ações salientadas pelos entrevistados, que explicam e ou justificam o resultado do ENADE, relacionado aos processos, sistemas e ferramentas de ensino, pesquisa e extensão.

Uma das justificativas para o bom resultado do ENADE é a autonomia e inserção proporcionada aos professores no âmbito das definições de políticas educacionais - segundo os entrevistados, tais políticas foram propostas pelo próprio colegiado. As entrevistadas A e B expressam que *"os professores foram sempre inseridos nos ajustes necessários relativos a Políticas Educacionais"*; segundo a entrevistada B *"eles são convidados a participar da criação de novos modelos"* e, ainda, *"têm autonomia para propor modificações"*.

Tais mudanças e definições podem ser referidas como criação do conhecimento, ou seja, a existência da interação entre o conhecimento tácito e explícito, relatada por Nonaka e Takeushi (1997), ao descrever essa interação como processo de criação de conhecimento. Exemplificando, pode-se perceber a criação do conhecimento tácito por meio da interação entre os docentes nas reuniões de colegiado, nas quais se discutem e propõem novos modelos, que poderão ser explicitados em diretrizes do PPC do curso.

Outros dois aspectos que provavelmente contribuíram para o resultado do ENADE do Curso de Administração foram a disseminação e mensuração do conhecimento na IES. A comunicação intracolegiado é mediada pela coordenação do curso; quanto à mensuração do conhecimento, há acompanhamento do coordenador apoiado pela CPA e núcleo de apoio docente.

Tanto na mensuração quanto na disseminação do conhecimento, conforme relatado acima, pode-se retomar Vasconcelos (2001) quando discorre ser nas inter-relações entre indivíduos e grupos o ambiente propício ao desenvolvimento coletivo e coerente do conhecimento, muito além da soma das contribuições individuais.

Relacionando-se especificamente à disseminação de informações relativas às políticas educacionais, as seguintes contribuições foram recebidas: o entrevistado D discorre que *“todos sabem das políticas educacionais, é tudo discutido no colegiado”*; também para o entrevistado C *“a disseminação é feita via colegiado”*. A entrevistada G afirma que *“tudo que é modificado sempre é divulgado, internamente no colegiado”*. Verifica-se, portanto, coerência nas afirmações dos entrevistados já que, segundo Argote, Mcevily e Reagans (2003), há transferência do conhecimento somente por experiência adquirida, ou seja, os resultados são disseminados mediante compreensão e entendimento do conteúdo.

Já em se tratando da mensuração do conhecimento, verificou-se acompanhamento das políticas educacionais pela coordenação do curso e pela CPA. Segundo a entrevistada A *“as mensurações acontecem durante as reuniões de colegiado”*, e a entrevistada B adverte que *“nas reuniões de colegiado verifica-se o que valeu a pena e o que não”*. O entrevistado D aborda que *“o docente é acompanhado pelo núcleo de apoio, mas não é policiado”*, embora para o

entrevistado C *“não se faz mensuração na IES, o que é feito acontece sob demanda, por problemas que aparecem”*.

As ações, eficazes ou não, são avaliadas nas reuniões de colegiado, corroboram Ahmed, et al. (1999) quando citam que a etapa de mensuração é quando a organização utiliza as suas informações para avaliar o sucesso das atividades.

Um quarto aspecto, que pode ser definido também como um item que contribuiu para o resultado obtido no ENADE, foi o armazenamento do conhecimento sobre as políticas educacionais. Verifica-se que embora falte documento específico, ou sistema com histórico das informações, com base na afirmativa dos entrevistados A e C é possível detectar um cuidado ao se armazenar os dados na IES. Segundo a entrevistada A, *“temos arquivos antigos e novos”*, ou sejam, projetos pedagógicos anteriores e atuais; o entrevistado C também afirma que *“o banco de memória está nos documentos impressos”*, mas ambos relatam inexistir histórico das informações alteradas.

Vale, portanto, retomar a afirmação de Goldomi e Oliveira (2006) destacando ser uma das fases da GC o simples armazenamento do conhecimento como forma de manter bancos de dados disponíveis, de modo que ele não se perca no decorrer do tempo.

Ainda quanto às políticas educacionais, segundo o entrevistado C, o definido no PDI e PPC é seguido pelos cursos; contudo, relata que *“em certas épocas novas propostas foram discutidas entre a coordenação do curso e a diretoria”*. O entrevistado D também se coaduna com a afirmação do entrevistado C, salientando que os cursos seguem seus projetos (PPC), criados anteriormente; para ele *“o próprio PPC já fornece o direcionamento, mas as modificações ficam por conta do*

colegiado de curso". Também para a entrevistada G *"são os próprios colegiados que propõem as mudanças necessárias"* nas políticas educacionais.

Finalizando as ponderações sobre o FCSI Políticas Educacionais, traz-se uma reflexão sobre o Projeto Pedagógico de Curso - PPC do Curso de Administração da IES BETA - já relatado, apresentando em seu objetivo final o desenvolvimento de ensino de qualidade, resultado do trinômio – competência docente, projetos consistentes e metodologia sustentada em tecnologia.

Pondera-se sobre a aplicabilidade desse trinômio, verificando-se um esforço quanto à avaliação docente na IES, corroborando o primeiro aspecto desse trinômio (competência docente). Quanto ao segundo (projetos consistentes), verificaram-se algumas mudanças no projeto de curso, provavelmente visando atingir consistência mínima. Porém, não foi verificada aplicação prática que comprove a utilização de metodologia sustentada em tecnologia, possibilitando assim retomar Maccari (2002), quando enfatiza ser a tecnologia da informação um dos aspectos relevantes na implantação da GC em organizações.

CATEGORIA 5 (FCSI PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL)

Em síntese, a contribuição central deste FCSI para o resultado do ENADE é o sistema intitulado *Cronos*. Trata-se de sistema de comunicação interno em que todas as decisões tomadas pela IES, ou sejam, seus próximos passos, são disseminados aos colaboradores, conforme a especificidade do assunto.

Segundo a entrevistada F, grande parte das decisões é disseminada pelo sistema *Cronos*, *"uma vez que se tomam decisões, em sua maioria são comunicadas via sistema"*, embora a entrevistada destaque que *"tudo o que acontece internamente também é disseminado no Cronos"*. Aqui, pode-se atrelar a

utilização do sistema para o bom andamento do cotidiano da IES como fator crítico de sucesso relacionado à gestão operacional, reafirmando o contexto sistêmico dos FCSI. Em se tratando da disseminação de informações, vale ressaltar a contribuição de Argote, Mcevily e Reagans (2003) quando destacam que transferir conhecimento acaba possibilitando ou conduzindo novos conhecimentos.

Segundo o entrevistado D *“alguns planos são propostos pelos colegiados e outros provêm diretamente da Mantenedora”*. Segundo o entrevistado C *“os planos são da IES como um todo, não existe um planejamento de curso, o coordenador não é exigido para que faça o próprio planejamento do curso”*; relatou ainda que *“no passado houve uma tentativa, mas que não foi mantida”*. A entrevistada E foi mais enfática: *“não existe planejamento estratégico na IES, conforme surgem as necessidades é que se corre atrás”*.

Há ressalva da entrevistada A, salientando que números extrapolam a realidade do coordenador do curso, *“nada que envolva números é feito pelo coordenador”*.

Verifica-se, portanto, restrição por parte da IES quanto ao FCSI Planejamento Institucional. Os coordenadores da IES BETA têm autonomia quanto a planejar apenas o calendário do próprio curso, embora a proposição reproduza a do ano anterior. Em relação ao planejamento financeiro, pelo verificado na coleta de dados, a coordenação de curso não tem a responsabilidade pelo mesmo.

Pelo fato de a IES não incentivar que o coordenador crie e planeje seu curso em contexto de planejamento estratégico, observa-se que a Instituição, nesse aspecto, perfaz contrariamente à obtenção de sucesso na GC; afinal, para Argote, Mcevily e Reagans (2003), o sucesso na GC vincula-se diretamente à motivação e oportunidades dos colaboradores da organização.

CATEGORIA 6 (FCSI AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL)

Por fim, seguem-se os conteúdos coletados junto aos oito entrevistados, com as contribuições sobre o FCSI Avaliação Institucional, que possam justificar ou explicar o resultado obtido no ENADE. Verificou-se neste FCSI interdisciplinaridade com o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI.

Percebe-se como a principal contribuição deste FCSI para o resultado do ENADE a mensuração do conhecimento, feita na IES. O contexto da avaliação docente é prática percebida e destacada por quase todos os entrevistados, segundo eles já está institucionalizado o modelo de avaliação docente e a forma de disseminação deste instrumento. Provavelmente, a complexidade da avaliação, destacada por Sobrinho (1997), já fora superada pela Instituição, possibilitando por meio das articulações obter os resultados já conseguidos pela IES; afinal, são várias as afirmativas dos entrevistados salientando que todos recebem retorno de sua avaliação e que os coordenadores levam a sério o processo avaliativo, promovendo nos professores um senso de seriedade.

Com relação à mensuração do conhecimento, vale salientar a contribuição do entrevistado D: *“o rendimento do docente é acompanhado por uma avaliação junto ao aluno, e os docentes com nota abaixo de 3 são chamados pelo coordenador para discutir as questões prementes”*. Segundo a entrevistada A, existe uma política de mensuração bem definida junto aos docentes ingressante; por meio de um grupo focal é avaliado o novato, verificando sua adesão ou adaptação à função, à disciplina e postura. Não só os ingressantes, mas também o restante do corpo docente é avaliado; segundo a entrevistada E *“todos os docentes sabem das políticas de avaliação docente”*, sendo esse processo avaliativo contínuo, salientado pelo entrevistado D: *“todo docente é avaliado semestre sim e semestre não”*.

Quando Ahmed et al. (1999) propõem a etapa de mensuração em seu modelo de GC, os Autores salientam algumas características de um sistema de mensuração para a GC, dentre elas a mensuração do desempenho organizacional, combinando tarefas individuais com tarefas de gerenciamento dos processos.

Um segundo ponto que veio provavelmente contribuir com o resultado do ENADE é a Comissão Própria de Avaliação - CPA. Embora a avaliação docente seja desenvolvida pela CPA, esse setor é mais abrangente e muito bem visto pela totalidade dos entrevistados. A entrevistada F afirma que *“para tudo existe base de dados, estão em arquivos na CPA, apesar de não existir um sistema integrado”*. Tal afirmativa é corroborada pelas entrevistadas A e B, que apresentam a mesma fala: *“tudo fica armazenado na CPA”*; segundo a entrevistada B *“pode-se encontrar muitas coisas sobre os docentes na CPA”*.

Segundo o entrevistado C *“tudo é definido com a CPA junto com a direção, coordenadores e docentes”*, afirmativa corroborada pelas entrevistadas G e A.

Quanto à CPA, vale retomar a estrutura de armazenamento, salientada pelos entrevistados, destacando que os arquivos encontram-se em formato impresso e em arquivos eletrônicos, embora a entrevistada F destaque que os dados *“não estão estruturados em um sistema que facilite o acesso imediato da direção”*. Cislighi (2008) salienta que os repositórios de conhecimento devem, entre outras funções, facilitar o acesso corriqueiro dos dados da empresa; aparentemente, o armazenamento é praxe para este FCSI. Qualquer informação necessária, para o acompanhamento e ajuste dos docentes, está facilmente disponível no setor de avaliação institucional, embora não em sistema integrado de dados.

6.1.2.3 Ações propostas para cada um dos 6 FCSI (tomadas em razão do resultado e representatividade do ENADE para a IES)

CATEGORIA 1 (FCSI GESTÃO OPERACIONAL)

Para o FCSI Gestão Operacional, durante a coleta dos dados não sei verificou modificação ou ação corretiva quanto à estrutura administrativa, estrutura financeira e infraestrutura da IES, desenvolvida posteriormente à instituição ter recebido o resultado e representatividade do ENADE. Tanto com relação ao resultado do exame, quanto a sua representatividade, ressaltam-se os comentários dos entrevistados A, D e F, pois assinalam manutenção do *status quo* institucional.

Segundo o entrevistado D *“felizmente nada precisou mudar, pois a nota já estava suficiente”*. Para a entrevistada A, como a nota do curso foi boa, nada foi feito, na percepção da entrevistada, *“somente seria feita alguma ação se o curso fosse mal avaliado”*. Apenas a entrevistada F relatou que *“apesar do resultado não ter sido ruim, houve preocupação da Mantenedora em melhorá-lo, no entanto nada foi feito”*. Tal postura de inanição pode dificultar questionamentos dos valores, crenças e pressupostos, que segundo Macarri (2002) formam o alicerce de uma organização.

Diante do exposto, foi percebido, quanto ao FCSI Gestão Operacional, que a principal ação tomada em razão do resultado do ENADE foi a manutenção do que já vinha sendo desenvolvido pela IES.

CATEGORIA 2 (FCSI GESTÃO DE PESSOAS)

Quanto ao FCSI Gestão de Pessoas, sob os aspectos treinamento e desenvolvimento, motivação e liderança, verificaram-se algumas intervenções conseqüentes ao resultado e representatividade do ENADE. Segundo o entrevistado

D *“a preocupação de capacitar os docentes quanto ao ENADE vem ganhando força ultimamente, sendo mais efetiva entre os anos de 2008 e 2009”,* e ainda ressalta que: *“atualmente está sendo criado um modelo de treinamento contínuo utilizando tecnologia EaD”*.

Verificaram-se relatos dos entrevistados sobre a Instituição ter valorizado a disseminação de informações sobre o ENADE junto aos profissionais da IES. A entrevistada A nos fornece ponderação relevante sobre o resultado e representatividade do ENADE: *“havia pouco conhecimento sobre o seu real impacto do exame, era divulgado apenas que iria ocorrer”*; segundo ela, *“depois que passou, é que ficou mais claro como seria a avaliação e os resultados”*, e destacou que só atualmente algumas ações vêm sendo desenvolvidas para capacitar melhor os profissionais sobre a importância do ENADE.

Especificamente sobre o ENADE, os entrevistados D, G e F enfatizaram que: *“houve uma disseminação interna, focada nos professores e depois nos alunos sobre o que é o ENADE”*, mas, segundo o entrevistado D, *“nada muito estruturado”*. Pode-se associar a disseminação focada primeiramente nos professores e posteriormente nos alunos com o conceito apresentado por Ichijo (2004) intitulado mobilização de ativistas do conhecimento, quando a IES mobilizou os docentes para que eles disseminassem a mensagem a público maior.

Outro relato foi feito pela entrevistada F, ponderando que, apesar de não considerar as modificações decorrentes apenas do ENADE, *“algumas alterações tem sido contínuas no processo de avaliação interna”*, possibilitando corrigir e ajustar o processo avaliativo junto aos docentes.

Verifica-se, portanto, que ações corretivas relativas à criação, disseminação e mensuração do conhecimento referentes ao resultado e representatividade do ENADE foram desenvolvidas pela IES depois da nota no exame.

CATEGORIA 3 (FCSI RESPONSABILIDADE SOCIAL)

Em se tratando do FCSI Responsabilidade Social, ou seja, tudo que envolve responsabilidade social e comunicação com a Sociedade, nenhum entrevistado relatou ter verificado qualquer alteração quanto a esse FCSI devido à nota e representatividade do ENADE.

Confirma tal afirmação o comentário da entrevistada E: *“como o Curso de Administração foi o melhor da cidade, isso bastou”,* segundo ela, *“não se investiu nem mais nem menos em novas políticas visando fortalecer a cultura da Instituição”.*

Com base em tais ponderações verifica-se que as ações aplicadas a este FCSI foram apenas mantidas pela IES, sem reforço ou revisão no desenvolvido.

CATEGORIA 4 (FCSI POLÍTICAS EDUCACIONAIS)

Foi no FCSI Políticas Educacionais que ocorreram mais alterações provenientes do resultado e representatividade do ENADE. Aqui, foram perceptíveis algumas contradições, ou seja, enquanto alguns dos entrevistados não perceberam mudanças, outros perceberam modificações significativas. Tal contradição corrobora com os achados de Terra (2001), quando descreve que mensuração por diferentes olhares pode ser considerada uma dimensão da boa prática gerencial.

O entrevistado D, que na época (anos-base: 2006 e 2007) atuava apenas enquanto docente do curso, salientou que *“não houve nenhuma modificação ou recomendação que pudesse alterar algo em função do resultado do ENADE”.* Para a entrevistada F *“pouco aconteceu de melhorias no curso por conta do ENADE”,*

porém ressaltou a maratona de leitura, que foi implantada no Curso de Administração, e em sua percepção *“acabou por impactar positivamente na nota dos alunos e por consequência a nota do curso no ENADE”*.

Relacionado à percepção de mudanças decorrentes do recebimento do resultado e representatividade do ENADE, observou-se na fala da entrevistada B: *“para o ENADE de 2009, algumas táticas foram utilizadas para divulgar a importância do exame, os docentes foram solicitados a discutir esse assunto em sala de aula”*; mas a entrevistada não tem lembrança de intervenções anteriores. Destaque-se que o ENADE 2009 seguiu-se ao ENADE de 2006 para o Curso de Administração, ou seja, em decorrência do resultado anterior algumas ações foram implantadas visando corrigir e ou reforçar o que vinha sendo desenvolvido anteriormente. O entrevistado C disse que *“com base nas exigências do ENADE, alguns treinamentos foram implantados visando disseminar mais informações”*.

Tanto com relação ao aumento dos treinamentos sobre o ENADE, ou mesmo quanto à ampliação do conhecimento sobre o exame, pode-se enfatizar a consideração de Davenport e Prusak (1998) ao destacarem a utilização do conhecimento como forma legítima de se atingir os objetivos da organização.

A entrevistada E tem lembranças, especificamente do Curso de Administração, sobre modificações posteriores ao ENADE. Para ela, *“a ex-coordenadora do curso trabalhou em reestruturação de grades e tipos de avaliações”*. Pode-se confirmar a informação pelo relato da entrevistada B: *“as provas sofreram modificações visando alinhar ao ENADE”*; segundo ela, *“além de existir o simulado no último período, os docentes já começaram a incluir questões no padrão do ENADE em suas avaliações”*. Para a entrevistada A, após o resultado do

ENADE 2006, *“iniciou-se então uma reformulação da grade curricular para atender as diretrizes e os tipos de prova que seriam cobrados no ENADE”*.

Em se tratando das modificações ocorridas, tanto nas grades como nas questões das avaliações, percebe-se alinhamento à consideração de Maccari (2002), pois, com base no conhecimento existente, a coordenadora organizou, administrou e sistematizou o curso, possibilitando prováveis diferenciais ao curso.

Duas outras contribuições importantes no contexto das políticas educacionais foram feitas pelo entrevistado C: *“conforme a IES foi recebendo a nota do ENADE dos cursos, alguns projetos que não estavam sendo priorizados foram alavancados”*; para ele *“o ENADE foi o argumento para que levassem algumas questões mais a sério”*; e a segunda contribuição refere-se aos ajustes nos tipos de provas, alinhando-as ao modelo cobrado pelo ENADE, integrando as habilidades e competências preconizadas pelo ENADE nos treinamentos internos. Ressalte-se que o entrevistado não foi específico quanto ao ENADE do Curso de Administração em 2006, ele abrangeu os cursos e as participações da IES nos exames ENADE dos anos subsequentes.

Aqui, ressaltem-se Goldomi e Oliveira (2006) ao associarem a utilização do conhecimento enquanto ferramenta para o alcance de resultados, ou seja, conforme as informações do ENADE foram recebidas, novas estratégias foram utilizadas para divulgar a importância do exame:

Retomando questão abordada na seção sobre a IES e seu contexto, trazendo para a reflexão a falha percebida na resposta dos alunos ao questionário socioeconômico, deixando transparecer nitidamente seu problema na aprendizagem.

Será que a implantação de modelos centrados nas habilidades e competências preconizados pelo ENADE, agora trabalhados pela IES, conseguirá ao menos minimizar a deficiência da aprendizagem dos alunos?

Percebeu-se que os entrevistados apresentaram pequena dificuldade em relatar ações específicas quanto ao ENADE 2006 devido ao lapso temporal; contudo, localizaram em 2006 o real entendimento do que seria cobrado no exame, iniciando assim as ações corretivas, de reforço e revisão das políticas educacionais.

CATEGORIA 5 (FCSI PLANEJAMENTO INSTITUCIONAL)

Referindo-se ao FCSI Planejamento Institucional, nenhum entrevistado relatou ter verificado qualquer alteração quanto a esse FCSI devido à nota e representatividade do ENADE.

Neste aspecto, não se pode relatar nem mesmo que a IES desenvolveu ações que mantivessem as atuações relativas a planejamento, pois, conforme relatado pelos entrevistados, pouco ou nada é feito quanto a planos para o futuro por parte da Mantida.

Provavelmente, resgatando Vasconcelos (2001), para alcançar os objetivos estratégicos, definidos em planejamento institucional, a Mantenedora deverá clarear seus planos junto à Mantida, para assim se conseguir implantar a GC neste FCSI.

Provável razão para a falta de planos e ou um planejamento estratégico por parte da Mantida pode ser a não concessão de autonomia pela Mantenedora.

CATEGORIA 6 (FCSI AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL)

Quanto ao FCSI Avaliação Institucional, segundo a entrevistada F, *“após a IES receber o resultado do ENADE algumas ações foram implantadas no tocante a avaliação interna”*; mas, no aprofundamento da coleta de dados, a entrevistada não

conseguiu exemplificar que tipo de inovações ou alterações foram desenvolvidas. Também a entrevistada G salientou que *“muitas alterações vêm acontecendo no processo de avaliação interna”* e, apesar de não considerar tais ações fruto apenas do resultado do ENADE, pensa que o resultado do exame influa indiretamente na criação e atualização das políticas de avaliação interna.

Verificou-se por meio das entrevistas que a CPA aumentou sua preocupação em disseminar os dados das avaliações internas. A entrevistada H afirmou que *“a CPA divulga com frequência os resultados das pesquisas internas com docentes”*, e, ainda segundo a entrevistada F, como o setor da CPA é responsável pela avaliação, *“preocupa-se cada vez mais em fazer esclarecimentos constantes sobre o ENADE”*; ambas as colocações são destacadas pelas entrevistadas como fruto e reflexo dos resultados e representatividade do ENADE dos cursos. Davenport e Prusak (1998) discorrem sobre a mistura entre experiência e informação como algo que proporciona estrutura para a avaliação e incorporação de novas experiências.

Ressalte-se que, embora se verifiquem alterações neste FCSI, reflexo do ENADE, alguns relatos não se referem apenas ao ENADE 2006 do Curso de Administração, e sim aos outros ENADEs anuais; é como se a cada ano a representatividade interna do ENADE fosse aumentando, e as estratégias de divulgação crescessem. Verifica-se, portanto, que devido ao resultado e representatividade do ENADE para a IES, algumas ações corretivas e reforço foram implantadas neste FCSI, fato este alinhado ao destaque de Morosini e Leite (1997) quando salientam ser possível repensar a instituição universitária, partindo da avaliação institucional.

7 Considerações finais

No conjunto, os dados da pesquisa indicam que o ENADE vem ampliando sua representatividade na IES no decorrer dos anos. Se for feita análise do histórico do ENADE na IES BETA, percebe-se o crescimento, de 2006 até hoje, do conhecimento quanto ao exame, das ações de capacitação docente e da disseminação sobre a importância do ENADE.

Em se tratando das contribuições que justifiquem o resultado do ENADE, percebe-se que em todos os FCSI analisados alguma contribuição foi verificada; porém, alguns pontos se destacaram: a autonomia disponibilizada ao docente, tendo no contraponto uma efetiva, contínua e disseminada avaliação docente; o projeto Portas Abertas implantado pela Mantenedora visando aproximação com a Mantida; o pronto atendimento da Mantenedora às demandas do setor pedagógico; o armazenamento de dados bem estruturado pela CPA; e o sistema de comunicação interno *Cronos*.

No entanto, percebem-se algumas questões-chave, tratadas no trabalho como fragilidades na IES: excessiva centralização do processo decisório da Mantenedora (provavelmente refletindo insegurança para com a direção da Mantida, ou até mesmo falta de autonomia); a quantidade reduzida de treinamentos anuais junto aos docentes (embora atualmente ocorram mais treinamentos dos professores); a falta de uma política junto à fase da GC referente ao armazenamento do conhecimento (muitos dados ficam apenas guardados particularmente); e ainda a falta de um Planejamento Estratégico Institucional.

Quanto às contribuições nos FCSI posteriormente à Diretoria receber o resultado do ENADE, verificou-se que nem todos os fatores críticos foram impactados. Apenas em três, dos seis FCSI, foram verificadas modificações,

referentes: à ampliação na capacitação e treinamento docente (tanto quanto ao exame em si como relacionado às habilidades e competências exigidas para o ENADE); reestruturação de matrizes curriculares; inclusão de novos modelos de questões nas avaliações (alinhadas ao exigido pelo ENADE); novas políticas de avaliação docente; e ainda uma ampliação na representatividade do exame frente a todos os “atores” da IES.

Ainda sobre os FCSI, os dados parecem indicar hierarquia de fatores críticos de sucesso, sendo que os FCSI Políticas Educacionais e Avaliação Institucional, pelos aportes recebidos, foram considerados os mais relevantes para a IES.

O estudo indicou que a definição dos seis FCSI foi efetiva para avaliar uma IES, visto que foram desenvolvidos com base em pesquisas específicas ao contexto de GC em IES e estão alinhados às 10 dimensões preconizadas no SINAES. Foi possível durante a pesquisa de campo verificar e cancelar a efetividade do instrumento e suas categorias de análise. Pelo fato de as IES apresentarem aspectos padronizados (regulados pelo MEC), verifica-se que os seis FCSI criados podem ser replicados em outras IES, já que, segundo Rockart (1979), os FCS, se satisfatórios, asseguram desempenho competitivo e próspero para a organização. Pode-se, portanto, destacar os FCSI enquanto contribuição do presente estudo para o atual contexto competitivo envolvendo as IES.

Com relação à GC, buscou-se gestão mais evoluída; afinal, a IES tem em sua natureza, preceitos de transmissão, produção e aplicação do conhecimento, respectivamente ensino, pesquisa e extensão; porém, paradoxalmente, encontrou-se uma GC ainda incipiente.

Embora a IES tenha obtido a melhor nota no ENADE, possivelmente fruto de boas práticas de GC aplicadas aos alunos, não se observou a mesma eficácia nas

etapas da GC aplicadas às práticas internas da IES (mais específicas aos profissionais). Verificou-se que internamente a IES vem praticando GC ainda embrionária, evidenciando maior maturidade nas etapas de mensuração e armazenamento do conhecimento e pouca utilização das etapas de criação e disseminação.

Tal consideração contraria definição de Vasconcelos (2001), quando o Autor descreve que GC é o que a empresa sabe ou deveria saber, para alcançar seus objetivos. Segundo essa definição, verifica-se fragilidade no uso da GC pela IES, quando, percebeu-se pelos relatos, pouco ou nada é feito quanto ao planejamento estratégico, ou sejam, as ações fundamentais para que a IES atinja seus objetivos. Verificou-se que as ações criadas e disseminadas internamente ainda são reduzidas ou em alguns casos inexistem, talvez pela forte influência da centralização do processo decisório e ou falta da autonomia da Mantida.

Destaque-se que a IES apresenta diferencial relacionado à quantidade de projetos de responsabilidade social implantados na cidade onde está inserida, percebido pela IES enquanto estratégia para fortalecer a imagem e o *marketing* institucional, alinhada ainda a um de seus objetivos, o desenvolvimento social.

Apesar da literatura de estudo de caso impossibilitar generalizações, verifica-se, segundo Yin (2001), que as contribuições teóricas são passíveis de se generalizar; assim, conforme salientado, destacam-se os seis FCSI propostos enquanto instrumento aplicável em IES, sejam pequenas, médias ou grandes, já que tais instrumentos foram criados por meio do agrupamento de FCS apresentados em diferentes contextos, já discutidos há mais de 40 anos (a primeira publicação de FCS é datada de 1979), associados às 10 dimensões propostas pelo SINAES.

Este estudo não pretende encerrar as reflexões sobre GC em IES; espera-se, que esta pesquisa possa contribuir e ampliar o entendimento e identificação dos FCS fundamentais à aplicação da GC em IES. Para estudos futuros, sugere-se a utilização de uma pesquisa quantitativa, analisando os mesmos aspectos, com amostragem maior de IESP.

REFERÊNCIAS

- AHMADJIAN, C.L. **Criação do Conhecimento Interorganizacional: Conhecimento e Redes**. In: Gestão do Conhecimento. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- AHMED, P.K. et al. **Measurement Practice for Knowledge Management**. Journal of Workspace Learning: Employee Counselling Today, v. 11, n. 8, p. 304-311, 1999.
- ANTUNES, Maria Thereza Pompa. **Capital Intelectual**. São Paulo: Atlas, 2000.
- ARGOTE, Linda; MCEVILY, Bill; REAGANS; Ray. Managing Knowledge in Organizations: An Integrative Framework and Review of Emerging Themes. **Management Science**. v. 49, n. 4, p. 571-582, 2003.
- BANCO MUNDIAL. **La Enseñanza Superior: Lãs Lecciones Derivadas de La Experiência**. Washington, 1995.
- BARDIN, L., 1979. **Análise do Conteúdo**. Lisboa: Ed. 70.
- BARREYRO Gladys Beatriz. Mapa do Ensino Superior Privado. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2008.
- BLATT Cleide Roselei. BARBATO, Andréa Maria. **A Capacitação Pedagógica no Processo de Avaliação Institucional do Docente**. IV Colóquio Internacional sobre Educação Universitária na América do Sul. Florianópolis. Dezembro, 2004.
- BLUMENTRITT, Rolf. JOHNSTON, Ron. **Towards a Strategy for Knowledge Management**. Technology Analysis & Strategic Management. Australian Centre for Innovation, Faculty of Engineering. Austrália, Vol. 11, No. 3, 1999.
- BOSE, R. **Knowledge Management Metrics**. Industrial Management & Data System, v. 104, n. 6, p. 457-468, 2004.
- BRAGA, Ryon. **A Consolidação do Setor de Ensino Superior Privado: Uma Tentativa de Compreensão do Atual Momento do Setor de Ensino Superior**. Congresso da Educação Superior Particular – Desafios de Crescer com Qualidade e Quantidade. Porto de Galinhas-PE. Novembro, 2008.
- _____. et al. **Análise Setorial do Ensino Superior Privado do Brasil**. Foz do Iguaçu. Junho, 2009.
- BRASIL. Lei 9.394/1996. **Institui a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.
- _____. Lei 10.861/2004. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES**.
- _____. Portaria nº 2.051/2004. **Regulamenta os procedimentos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**.
- CATANI, Afrânio. OLIVEIRA, João F. **Educação Superior no Brasil. Estruturação e metamorfose das Universidades Públicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- CISLAGHI, Renato. **Um Modelo de Sistema de Gestão do Conhecimento em um FRAMEWORK para a Promoção da Permanência Discente no Ensino de Graduação**. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2008.

COUTINHO, Renata Buarque Goulart; et al. **Gestão estratégica com responsabilidade social: arcabouço analítico para auxiliar sua implementação em empresas no Brasil.** Revista de Administração Contemporânea. v.6, n.3. Curitiba, 2002.

DAVENPORT, T. H. **Ecologia da Informação: Por que só a tecnologia não basta para o sucesso na era da informação.** São Paulo: Futura, 2001.

DAVENPORT, T. H. PRUSAK L. **Conhecimento Empresarial: como as Organizações Gerenciam o seu Capital Intelectual.** Tradução: Lenke Peres. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

DAVENPORT, T. H. DE LONG, D.H. BEERS, M.C. **Successful Knowledge Management Projects.** Sloan Management Review, Vol. 39 No. 2, p. 43-57, 1998.

DEMAREST, M. **Understanding Knowledge Management.** Long Range Planning, v. 30, n. 3, p. 374-384, 1997.

DRUCKER, Peter F. **Sociedade pós-capitalista.** São Paulo: Pioneira, 1993.

_____. **O Advento da Nova Organização.** In: Gestão do Conhecimento: On Knowledge Management – Harvard Business Review, Tradução: Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

FREITAS, P. R. **Proposta de um Modelo de Posicionamento Estratégico para IES Brasileiras.** In: Gestão Profissional em Instituições Privadas de Ensino Superior: Um guia de Sobrevivência para Mantenedores, Acionistas, Reitores, Pró-reitores, Diretores, Coordenadores, Gerentes e outros Gestores Institucionais. Vila Velha: Hoper, 2006.

GARCIA, Maurício. **Gestão Profissional em Instituições Privadas de Ensino Superior: Um guia de Sobrevivência para Mantenedores, Acionistas, Reitores, Pró-reitores, Diretores, Coordenadores, Gerentes e outros Gestores Institucionais.** Vila Velha: Hoper, 2006.

GENG, Qian, et al. **Comparative Knowledge Management: A Pilot Study of Chinese and American Universities.** Journal of the American Society for Information Science and Technology. Agosto, 2005.

GOLDOMI, V., OLIVEIRA, M. **Indicadores para o Processo de Gestão do Conhecimento: a Visão de Especialistas.** In: Encontro Anual da Associação Nacional Programas de Pós-graduação em Administração. Salvador: ANPAD, 2006.

ICHIJO, KAZUO. **Da Administração à Promoção do Conhecimento.** In: Gestão do Conhecimento. Porto Alegre: Artmed, 2004.

INEP. **Manual do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes ENADE – 2006.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2006.

_____. **Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior - Diretrizes e Instrumento.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2006.

_____. **Relatório do Curso – ENADE 2006.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2007.

_____. **Resumo Técnico – Censo da Educação Superior 2008.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2009.

LIEBOWITZ, J. **Key Ingredients to the Success of an Organization's Knowledge Management Strategy**. Knowledge and Process Management, Vol. 6 No. 1, p. 37-40, 1999.

MACCARI, Émerson Antônio. **Gestão do Conhecimento em Instituições de Ensino Superior**. 2002. 108 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2002.

MARTINELLI, A. C. **Empresa-cidadã: uma Visão Inovadora Para uma Ação Transformadora**. In: IOSCHPE, E. B. Terceiro setor: desenvolvimento social sustentado. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

MINAYO, M. C. de S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

_____. et al. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 28. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MOROSINI, Marília Costa. LEITE, Denise B. B. **Avaliação Institucional como um Organizador Qualificado: Na Prática, é Possível Repensar a Universidade?**. In: Avaliação Universitária em Questão: Reformas do Estado e da Educação Superior – org. Valdemar Sguissardi. São Paulo: Autores Associados, 1997.

NONAKA, Ikujiro. TAKEUSHI, Hirotaka. **Criação de Conhecimento na Empresa: Como as Empresas Japonesas Geram a Dinâmica da Inovação**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

POLIDORI, Marlis Morosini, et al. **SINAES: Perspectivas e Desafios na Avaliação da Educação Brasileira**. Ensaio: Avaliação das Políticas Públicas Educacionais. Rio de Janeiro, 2006.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RISTOFF, Dilvo. GIOLO, Jaime. **O SINAES como Sistema**. Revista Brasileira de Pós-graduação, v.3, n.6, p.193-213, Brasília, 2006.

ROCKART, J.F. **Chief Executives Define Their Own Data Needs**. Harvard Business Review, Vol. 57 No. 2, pp. 81-93, 1979.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica**. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

SILVA, Annor Junior. MUNIZ, Reynaldo Maia. **Gestão Universitária na Instituição de Ensino Superior Privada Familiar: Um Estudo de Caso**. IV Colóquio Internacional sobre Educação Universitária na América do Sul. Florianópolis. Dezembro, 2004.

SINAES. **Bases para uma Nova Proposta de Avaliação da Educação Superior**. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Brasília, 2003.

_____. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**. Da concepção à regulamentação. 2.ed. Brasília. DF: MEC, 2004.

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação Quantitativa, Avaliação Qualitativa: Interações e Ênfases**. In: Avaliação Universitária em Questão: Reformas do Estado e da

Educação Superior – org. Valdemar Sguissardi. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SCHWARTZMAN, Simon. **O “Conceito Preliminar” e as Boas Práticas de Avaliação do Ensino Superior**. IETS – Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade. Brasília, 2008.

SKYRME, D. AMIDON, D. **The knowledge agenda**. Journal of Knowledge Management, Vol. 1 No. 1, p. 27-37, 1997.

TERRA, José Cláudio C. **Gestão do Conhecimento: o Grande Desafio Empresarial**. São Paulo: Negócio, 2001.

TESTA, Maurício Gregianin. **Fatores Críticos de Sucesso de Programas de Educação a distância via Internet**. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

THIVES JR, Jonas. **Competências para Dimensões do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES**. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2007.

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

UNESCO. **Documento de política para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior**. Paris: UNESCO; 1995.

VASCONCELOS, F. C. **Da Gestão do Conhecimento à Gestão da Ignorância: uma visão co-evolucionária**. RAE - Revista de Administração de Empresas • Out./Dez. 2001 São Paulo, v. 41 • n. 4 • p. 98-102.

VERGARA, S. C. **Métodos de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2 ed. 2006.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

WONG, Kuan Yew. **Critical success factors for implementing knowledge management in small and medium enterprises**. Department of Manufacturing and Industrial Engineering - Universiti Teknologi Malaysia (UTM). Johor, Malaysia, 2005.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com gestores da IES

1. Apresentação do pesquisador e caracterização do entrevistado

- a) Apresentação do pesquisador e da pesquisa.
- b) Nome do entrevistado: _____
- c) Formação e titulação: _____
- d) Tempo de casa, funções exercidas: _____
- e) Verificar o conhecimento que o entrevistado tem sobre a nota do curso e sobre a existência do relatório síntese do ENADE: _____
- f) Questionar sobre a representatividade do resultado do ENADE nas decisões da IES.

DIAGNÓSTICO (5 etapas da GC) - **Gestão Operacional**

1. Diagnóstico sobre a criação, armazenamento, disseminação, utilização e mensuração da **Gestão Operacional** e como estas justificam o resultado do ENADE da IES?

AÇÕES: (5 etapas da GC) - **Gestão Operacional**

2. O que foi feito quanto a criação, armazenamento, disseminação, utilização e mensuração, quais ações foram desenvolvidas junto a **Gestão Operacional** após a IES receber o conceito do ENADE?

DIAGNÓSTICO (5 etapas da GC) - **Gestão de Pessoas**

3. Diagnóstico sobre a criação, armazenamento, disseminação, utilização e mensuração da **Gestão de Pessoas** e como estas justificam o resultado do ENADE da IES?

AÇÕES: (5 etapas da GC) - **Gestão de Pessoas**

4. O que foi feito quanto a criação, armazenamento, disseminação, utilização e mensuração, quais ações foram desenvolvidas junto a **Gestão de Pessoas** após a IES receber o conceito do ENADE?

DIAGNÓSTICO (5 etapas da GC) – Responsabilidade Social

5. Diagnóstico sobre a criação, armazenamento, disseminação, utilização e mensuração da **Responsabilidade Social** e como estas justificam o resultado do ENADE da IES?
-

AÇÕES: (5 etapas da GC) - Responsabilidade Social

6. O que foi feito quanto a criação, armazenamento, disseminação, utilização e mensuração, quais ações foram desenvolvidas junto a **Responsabilidade Social** após a IES receber o conceito do ENADE?
-

DIAGNÓSTICO (5 etapas da GC) – Políticas Educacionais

7. Diagnóstico sobre a criação, armazenamento, disseminação, utilização e mensuração da **Políticas Educacionais** e como estas justificam o resultado do ENADE da IES?
-

AÇÕES: (5 etapas da GC) - Políticas Educacionais

8. O que foi feito quanto a criação, armazenamento, disseminação, utilização e mensuração, quais ações foram desenvolvidas junto a **Políticas Educacionais** após a IES receber o conceito do ENADE?
-

DIAGNÓSTICO (5 etapas da GC). – Planejamento Institucional

9. Diagnóstico sobre a criação, armazenamento, disseminação, utilização e mensuração do **Planejamento Institucional** e como estas justificam o resultado do ENADE da IES?
-

AÇÕES: (5 etapas da GC) - Planejamento Institucional

10. O que foi feito quanto a criação, armazenamento, disseminação, utilização e mensuração, quais ações foram desenvolvidas junto ao **Planejamento Institucional** após a IES receber o conceito do ENADE?
-

DIAGNÓSTICO (5 etapas da GC) – Avaliação Institucional

11. Diagnóstico sobre a criação, armazenamento, disseminação, utilização e mensuração da **Avaliação Institucional** e como estas justificam o resultado do ENADE da IES?
-

AÇÕES: (5 etapas da GC) - Avaliação Institucional

12. O que foi feito quanto a criação, armazenamento, disseminação, utilização e mensuração, quais ações foram desenvolvidas junto a **Avaliação Institucional** após a IES receber o conceito do ENADE?