DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE DESENVOLVIMENTO DA REGIÃO CENTRO-NORTE CATARINENSE: O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES UNIVERSITÁRIAS

Challenges and Perspectives of Development of the Center-North Catarina Region: The role of the University Institutions

Adelcio Machado dos Santos[1]
Joel Haroldo Baade[2]
Paulo Cezar de Campos[3]

Recebido em: 10 set. 2014
Aceito em: 05 nov. 2014

RESUMO

O presente artigo discute o papel das instituições universitárias para o desenvolvimento regional de forma geral e em relação à região centro-norte catarinense em particular. Nesse sentido, analisa-se a relação entre educação e economia, desenvolvimento e contexto organizacional, sendo esses temas considerados fundamentais na problemática do desenvolvimento. Igualmente, discute-se o papel da avaliação institucional enquanto ferramenta indispensável para a autocrítica da instituição universitária para que cumpra o seu papel enquanto contribuinte para o desenvolvimento da sociedade regional. Não por último, a contribuição das instituições universitárias para o desenvolvimento regional depende dos modelos de gestão adotados e da sua adaptabilidade às mudanças em progresso na sociedade, marcadamente caracterizada pela complexidade.
Palavras-chave: Universidade comunitária. Desenvolvimento regional. Avaliação institucional. Modelos de gestão.

ABSTRACT

This article discusses the role of the university institutions in the regional development in a general way and with regard to the center-north Catarina region in particular. In this sense, it analyzes the relation between education and economy, development and organizational context, being that these are considered fundamental themes in the

[1] Pós-Doutor pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Docente e pesquisador da Universidade Alto Vale do Rio Peixe (Uniarp). Advogado (OAB/SC nº 4912), Administrador (CRA/SC nº 21.651), Jornalista (MTE/SC nº 4155), Filósofo e Turismólogo. Rua Prof. Egídio Ferreira, nº 271, Apto. 303, Florianópolis (SC), Brasil. E-mail: adelciomachado@gmail.com.
[2] Doutor pela Faculdades EST. Docente e Pesquisador da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarp). Rua Edgar Von Buettner, 285, Bateas, Brusque (SC). Email: baadejoel@gmail.com.
[3] Especialista em Administração Financeira pela Universidade do Contestado (UnC). Bacharel em Administração. Administrador (CRA/SC nº 122001). Mestrando em Administração da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Docente e pesquisador da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). Ex-Coordenador do Curso de Administração e atual Vice-Reitor de Administração e Planejamento desta Universidade. Rua Manoel de Souza Santos, nº 338, bairro Berguer, Caçador (SC). E-mail: paulocezarde@gmail.com.

problematic of development. It also discusses the role of the institutional evaluation as an indispensable tool for the self-criticism of the university institution so that it fulfills its role as contributor to the development of the regional society. Not last, the contribution of the university institutions to the regional development depends on the models of management adopted and of their adaptability to the changes in progress in society, markedly characterized by complexity.
Keywords: Community University. Regional Development. Institutional Evaluation. Management models.

INTRODUÇÃO

É indiscutível a importância da educação para o progresso de uma nação, seja ela desenvolvida ou esteja em vias de desenvolvimento. Economistas, sociólogos e outros intelectuais, a par de agentes políticos, com unanimidade, professam tal ponto de vista, quer como utilização eficaz dos recursos humanos, quer como inversão de capital com rendimentos passíveis até de mensuração.

A formação do conhecimento constitui-se em investimento fundamental nos países desenvolvidos e recebe cada vez mais destaque nas organizações. O retorno que um país ou uma organização obtém sobre o conhecimento representa um fator determinante de sua competitividade. Por conseguinte, em um grau cada vez maior, o conhecimento se torna decisivo para o sucesso econômico e social de uma organização, bem como a precípua disparidade entre países e organizações diz respeito à capacidade de produzir conhecimento. Isso significa que o conhecimento se transformou em um elemento fundamental da dinâmica da nova ordem mundial: conhecimento e informação são recursos estratégicos e os agentes transformadores da sociedade.

Todavia, malgrado a conscientização geral, estão ainda no início os estudos a respeito das funções da educação no desenvolvimento ou do papel da educação na transformação das estruturas econômicas e sociais, no estímulo ao avanço tecnológico ou na sua atuação como investimento.

Nesse sentido, abordar o papel da educação superior para o desenvolvimento da região centro-norte catarinense é de fundamental relevância, pois um número expressivo de seus munícipios apresenta índices de desenvolvimento humano (IDH) que figuram entre os mais baixos do estado. Os municípios de Calmon, Lebon Régis, Matos Costa, Timbó Grande e Macieira, por exemplos, estão respectivamente em

292º, 286º, 281º, 279º 276º no ranking dos 293 municípios catarinenses (Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013).

A universidade inserida nesse contexto possui um papel de fomento do desenvolvimento que possui diversos aspectos. No que segue, tecem-se algumas considerações sobre alguns desses aspectos da educação superior que pretendem contribuir para esse fim.

ECONOMIA E POLÍTICA EDUCACIONAL

A política educacional ajuda a formar tipos de seres humanos, visa assegurar a sobrevivência dos tipos de sociedade. É justamente nesse momento que a política educacional revela sua dupla face: política e econômica. Há uma interdependência entre ambas as vertentes da política educacional. Nessa interdependência, o teor econômico pesa mais que o político. De acordo com Martins (1993), o significado econômico da política educacional é bem mais recente que seu teor político, que só nasceu a partir da questão da igualdade social.

A política educacional é responsável por assegurar o direito à educação para todos os cidadãos. Junto a outras políticas sociais asseguradoras de seus respectivos direitos, ela tem por fim proporcionar condições mais igualitárias de vida, dando, assim, ao menos em teoria, oportunidades iguais de existência para todos.

Assim, a política educacional, que teoricamente é a responsável pela universalização do ensino, concretamente, não consegue assegurar sequer oportunidades iguais de escolarização a todos os cidadãos, quanto mais igualdade social.

Na combinação cidadania, trabalho e educação, a extensão da educação a todos se vinculou mais às necessidades econômicas e exigências do processo produtivo do que ao processo de correção das desigualdades sociais. A significação econômica da política educacional passou a prevalecer sobre seu teor político.

À medida que os países se industrializaram e suas economias passaram a ser mais complexas, novas exigências se fizeram para a instrução pública, forçando os sistemas educacionais a atender reivindicações específicas da divisão de trabalho requerido pela economia. Assim, a organização de trabalho, em qualquer sociedade,

influi nos objetivos das políticas educacionais e, consequentemente, na determinação das funções de cada nível do sistema de ensino.

Há, de fato, uma grande distância entre educação e trabalho, como a profissionalização na escola é precária, já que não consegue acompanhar a crescente automação dos processos produtivos. A essa distância soma-se o fato de nenhuma política educacional ser o caminho para a aceleração ou o aquecimento da economia nem para o aumento das possibilidades de emprego (MARTINS, 1993).

Por fim, na relação entre política educacional e estrutura econômica há uma eterna tensão entre duas dinâmicas: os imperativos da economia e os da democracia em todas as suas formas. E a política educacional está envolvida nos grandes conflitos inerentes, tanto à dinâmica econômica quanto à dinâmica democrática.

A partir dessa situação, estabelecem-se como desafios e perspectivas para a educação superior na região centro-norte catarinense a autocrítica sobre a razão de sua existência. A pergunta pelas políticas que norteiam as práticas universitárias deve ser constantemente posta como norteadora das ações de planejamento da educação superior.

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO

A educação para o desenvolvimento constitui uma estratégia, pois ela deve visar à formação de recursos humanos aptos a participar da dinâmica do processo econômico.

À medida que um país se desenvolve, ele passa a depender menos dos recursos naturais e cada vez mais da tecnologia e do trabalho qualificado. Formação profissional, tecnologia e desenvolvimento econômico-social são situações e atitudes que se integram ou ainda termos de uma equação. A educação oferece ao educando algumas opções, sejam elas em função do grau do ensino, sejam em função da escolha da especialização (BAPTISTA FILHO, 1975).

O desenvolvimento econômico global tem sido analisado sobejamente e o seu relacionamento com a formação e utilização de recursos humanos de alto nível constitui atualmente uma das grandes preocupações dos administradores e economistas.

O papel que a educação pode desempenhar no desenvolvimento econômico regional é mais evidente em relação à formação de mão-de-obra profissional e técnica, mas também é importante sua influência sobre a inversão tecnológica, a difusão de inovações, a aptidão empresarial, os padrões de consumo, a propensão à poupança, a adaptabilidade a mudanças econômicas e a participação ativa dos distintos setores sociais nas tarefas do desenvolvimento.

A ideia de que a educação tem um alto valor econômico não é nova, porém, só recentemente, estão se intensificando os estudos para determinar qual deverá ser a alocação ótima de recursos à educação, a fim de incluí-la nos planos integrais de desenvolvimento.

O desenvolvimento econômico pode correr grave risco tanto se não se cumprem os fins individuais e sociais do sistema educativo como se deixam de realizar os de ordem estritamente econômica.

Por sua tendência conservadora e sua estreita vinculação com a estrutura social existente, os sistemas educativos podem favorecer a perpetuação de atitudes pouco propícias ao desenvolvimento econômico (ECHEVARRÍA et al., 1967).

Destarte, é evidente o alto valor econômico de escolarização eficaz para todos. Tal educação proporciona ao indivíduo as condições mínimas para participar na economia moderna como produtor e consumidor e para receber formação profissional, na escola ou no trabalho mesmo.

Os benefícios econômicos que se obtêm da educação universal eficaz são praticamente incalculáveis. Como constituem um melhoramento para toda a população, não podem ser avaliados tão somente pelas diferenças nos níveis de renda ou pela necessidade de contar com aptidões determinadas.

Do ponto de vista econômico, um país que inicia seus esforços de desenvolvimento com um sistema escolar rudimentar poderia conceder uma prioridade demasiado alta à expansão da educação primária em relação a outros níveis de educação.

O desenvolvimento econômico e o educacional há de ser coerente. O serviço educativo deve prover o país de conhecimentos técnicos e de um grau de evolução cultural que favoreça o crescimento da população e o melhoramento do nível de vida

de seus habitantes.

Assim, o desenvolvimento econômico e, consequentemente, a obtenção de rendas individuais mais altas constituem o único recurso viável para incrementar a escolaridade, porque o trabalho do menor representa um obstáculo à sua permanência na escola ou, pelo menos, na sua maior dedicação às atividades escolares.

Destarte, por um lado, a educação para a democracia é imperativo para a universidade e deve configurar-se em políticas educacionais que a viabilizem; por outro lado, a universidade não pode ignorar o sistema social e econômico vigente, devendo preparar os indivíduos para atuarem no contexto em que se encontram.

O CONHECIMENTO NO CONTEXTO ORGANIZACIONAL

O conhecimento, no entender de Carbone (2005), é a grande riqueza das organizações. Em uma era cada vez mais mundializada, de mercados competitivos, na qual a comunicação expõe permanentemente a qualidade e a deficiência dos produtos e serviços vendidos, inovar significa sobreviver. A inteligência organizacional representada pelos sistemas de informação e conhecimento, pelas competências dos funcionários, pela qualidade dos processos de produção e de atendimento ao cliente se tornou um fator decisivo no ambiente contemporâneo. Assim, o conhecimento passou a ser visto como o grande diferencial da produção.

De acordo com Probst, Raub e Ropmhardt (2002), a revolução na tecnologia das comunicações veio acompanhada de mudanças econômicas que atribuem maior destaca ao conhecimento. Nos países industriais contemporâneos, as indústrias intensivas em conhecimento são responsáveis por uma proporção em constante crescimento no produto nacional líquido. Essa tendência certamente afeta o sucesso financeiro de empresas individuais, levando um maior número de empresas a reconhecer a relevância fundamental do conhecimento como recurso.

O ambiente de conhecimento em que as organizações devem operar na atualidade é estruturalmente muito mais complexo do que aquele que existia há vários séculos. Em grande parte, isso decorre de três tendências intimamente interligadas: grande taxa de crescimento do conhecimento, o grau em que ele se tornou

fragmentado e sua globalização recente.

Muitas organizações têm percebido a complexidade crescente do ambiente de conhecimento como uma ameaça. Entretanto, existem muitas formas por meio das quais desenvolvimentos dinâmicos em conhecimento podem gerar novas oportunidades para competir. As empresas inovadoras estão descobrindo que podem aumentar o valor de produtos que possuem funções básicas relativamente simples, tornando-os mais intensivos em conhecimento. Isso pode significar capacitar um produto a se adaptar a condições de mudanças, ou a coletar e armazenar informações e aplicá-las em benefício do usuário (PROBST; RAUB; ROPMHARDT, 2002).

Lara (2004) assim retrata a relevância do conhecimento na sociedade atual: Na era pós-industrial, o sucesso das empresas situa-se mais em suas capacidades intelectuais e sistêmicas do que nos ativos físicos. A capacidade de gerenciar o intelecto humano e de convertê-lo em produtos e serviços úteis transforma-se rapidamente na habilidade executiva crítica de nossa era. Em consequência, constata-se um surto de interesse em assuntos como capital intelectual, criatividade, inovação e organização que aprende, porém surpreendentemente, o gerenciamento do intelecto profissional tem merecido pouca atenção.

A omissão em relação ao gerenciamento do intelecto profissional torna-se ainda mais problemática quando se sabe que o intelecto é responsável por criar boa parte do valor na nova economia. Seus benefícios são visíveis imediatamente nos grandes setores de serviços, centro de educação, instituições financeiras, centros médicos, empresas de informática e outros.

As empresas que adotam uma abordagem estratégica na gestão de seu capital intelectual veem uma oportunidade de melhorar suas posições de mercado em relação às organizações que continuam a gerenciar tal capital de forma oportunista: “se, na realidade, conhecimento é poder, então seu controle e canalização fazem mais sentido, em termos de negócios, do que simplesmente deixar que as fagulhas voem” (LARA, 2004).

Ao analisar a importância do conhecimento para as organizações, Teixeira Filho (2000) destaca a relação existente entre a gestão do conhecimento e a vantagem competitiva. Segundo o autor, essa relação passa por diversos aspectos, mas, sobretudo, por pessoas, processos, tecnologias e informações. Cada uma dessas

quatro dimensões pode ser trabalhada pelo ponto de vista da geração, preservação e disseminação do conhecimento, com a finalidade de criar e manter as vantagens competitivas para a empresa.

Dentro de uma organização, tudo gira em torno da “pessoa”, do “trabalhador do conhecimento”, do colaborador da empresa que detém o conhecimento crucial para a vantagem competitiva, seja sobre processos de negócios, sobre o mercado em que atua ou sobre os clientes. São as pessoas que representam toda a diferença para a gestão do conhecimento e, por conseguinte, para a competitividade da empresa. Ao se afirmar que o capital intelectual é responsável por uma parcela cada vez maior do valor das empresas quer se destacar a relevância do papel das pessoas na gestão do conhecimento e na competitividade das empresas (TEIXEIRA FILHO, 2000).

Em muitas situações, torna-se difícil para a empresa encontrar, contratar, gerenciar e reter uma pessoa com o perfil adequado para a nova economia. Dependendo da função que a pessoa desempenha, ela precisa ter um perfil com maior ênfase nesta ou naquela capacidade.

As pessoas com um novo perfil são essenciais para a gestão do conhecimento, mas não é só uma questão de treinamento das pessoas, visto que envolve atitude, pró-atividade, valores e crenças na organização. Dependendo do tipo de cultura da organização, esse processo de transformação pode ser longo e tortuoso (TEIXEIRA FILHO, 2000).

O treinamento de pessoas para a competitividade, visando o conhecimento coletivo, envolve a atuação na cultura organizacional, na gestão de equipes, na comunicação organizacional e em sistemas de informação. Todos esses aspectos não são estanques, mas sim integrados. Os valores favoráveis à competitividade, que formam a cultura organizacional, devem ser reforçados. E as pessoas avaliadas de modo coerente por eles. Os processos gerenciais necessitam ser coerentes com esses valores. E o conhecimento das pessoas, por sua vez, deve ser facilmente captado, armazenado, comunicado entre as diversas áreas da empresa.

Tendo por base a importância do conhecimento nas organizações, Angeloni (2002) sustenta que a gestão do conhecimento vem cada vez mais se transformando em foco de análise e aplicação nas organizações. Não se pode negar a sua relevância no meio organizacional enquanto técnica de gestão, fato que pressupõe uma nova

postura com relação aos desafios organizacionais contemporâneos.

Além das permanentes demandas por eficiência, eficácia e efetividade e da necessidade de competir agressivamente num mercado global, a noção de que os espaços organizacionais precisam ser ocupados por uma práxis mais substantiva, no sentido de promover a ação administrativa a uma categoria superior em relação à ética e à legitimação intrínseca pelos indivíduos, leva a repensar a função da gestão como elemento da epistemologia das organizações.

Dessa forma, no entender de Angeloni (2002), o estudo dos saberes humanos e, de forma mais ampla, o do conhecimento organizacional pode conduzir à geração de subsídios que, por sua vez, possibilitam a criação de uma nova organização, na qual se observem não comportamentos prescritos, mas ações autônomas de mudança.

Nesses termos, a formação do profissional em nível superior devem considerar necessariamente os novos desafios nas organizações, entre os quais a gestão do conhecimento é imprescindível.

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

A avaliação institucional tem se desenvolvido gradativamente em toda parte diretamente ligada à progressiva desvalorização das políticas sociais, públicas e, principalmente, ao processo gradual de deterioração dos orçamentos das universidades. A essa crise das instituições públicas e da educação, de forma geral, são acrescidas as dificuldades crescentes e mais complexas do setor produtivo, em particular, e de toda a nova ordem econômica em geral (DIAS SOBRINHO, 2000a).

Em meio a essa realidade, a perspectiva economicista e tecnocrática encarrega a educação da missão de ser a principal portadora das possibilidades de êxito dos objetivos sociais do futuro. Conforme Dias Sobrinho (2000a), ela pretende fazer pensar que os objetivos educativos não são profundamente controvertidos, que a qualidade humana se ocupa de coisas mensuráveis, que a atribuição de poder não supõe problema algum, que os sistemas sociais podem ser controlados mediante a ação administrativa e que o teórico do currículo é uma espécie de cientista.

No entanto, sabendo-se que as pessoas não estão programadas de forma

mecânica para responder ao mesmo estímulo com uma única e idêntica resposta, é preciso conhecer de modo detalhado o funcionamento dos sistemas educativos, de todos os seus elementos (pessoais, funcionais, materiais), para saber em que aspectos concretos é preciso incidir em cada momento. A universidade é, acima de tudo, uma instituição social complexa. É necessário rechaçar todo e qualquer esquema de leitura reducionista para chegar a uma compreensão integrada de seu conjunto feito de múltiplas dimensões (DIAS SOBRINHO, 2000a).

Para melhor caracterizar a complexidade presente nas instituições de educação superior, Jacobsen (1996) enumera as seguintes peculiaridades dessas instituições:

> os objetivos organizacionais são ambíguos, vagos e difusos;
> a universidade possui uma clientela especial, com necessidades específicas e diversificadas, exigindo, desse modo, participação no processo decisório;
> emprega uma variedade de métodos, técnicas e processos, para o atendimento das especificidades da clientela, tornando a tecnologia indispensável para o desenvolvimento das suas atividades um tanto problemáticas;
> apresenta alto grau de profissionalismo, com suas funções não rotinizáveis, com autonomia no trabalho e com lealdade tanto à profissão quanto à organização.

Além dessas características, tem-se que as instituições de ensino superior são organizações sensíveis a fatores ambientais externos que afetam a sistemática da administração universitária. Com isso, percebe-se uma instabilidade administrativa, promovendo a descontinuidade de planos ou programas existentes e a existência de relações formais de autoridade, normas, regulamentos e rotinas para a execução de serviços.

Voltando-se para a avaliação que é efetuada dessas instituições complexas, no entender de Dias Sobrinho (2000a, p. 75):

> A perspectiva de avaliação que se preocupa muito mais com o produto que com as relações e comportamentos humanos nas dinâmicas sociais tende a ser positivista e quantitativista. É amplamente divulgado que esse paradigma de avaliação garante objetividade, fiabilidade nas informações e nos procedimentos de obtenção de dados, isenção para interpretar, medir, estabelecer as relações de causa e efeito, elaborar e analisar estatísticas. Entretanto, esse modelo não dá conta da multiplicidade de dimensões dos âmbitos educativos, da complexa dinâmica da realidade social, nem se preocupa em “compreender a natureza e a fenomenologia dos processos.

Dessa forma, a avaliação institucional não pode ser efetuada de forma

simplificada, ou seja, não pode cair no engodo de reduzir o trabalho pedagógico e científico da universidade a nuvens de informação brutas. A utilização de indicadores quantitativos e critérios exclusivamente numerológico é somente um indicador do trabalho universitário que, enquanto tal, pouco diz sobre a qualidade real e a relevância social da universidade.

É claro que os critérios de produtividade, rendimento, quantidade de produtos e excelência não devem ser simplesmente abolidos e negados, defende Dias Sobrinho (2000a). Isso seria incorrer num obscurantismo sob o pretexto de combater um neo-obscurantismo. Cabe a realização de um exercício de crítica e de superação, com o fim de se construir outras significações, certamente mais complexas, por intermédio da comunicação intersubjetiva no âmbito da comunidade acadêmica.

Essas novas significações devem dar conta mais amplamente das múltiplas dimensões da universidade, as quais ultrapassam o meramente racional e levar a uma compreensão das diversas inter-relações da vida universitária, mas uma compreensão complexa, isto é, uma compreensão que, como sugere a própria etimologia da palavra complexa, seja “tecida em conjunto”.

Dessa maneira, é preciso levar em conta aspectos qualitativos no contexto da avaliação institucional que se estendem para além dos dados e produtos quantificáveis, desvinculando-se do aprisionamento em quadros e tabelas. A avaliação de uma instituição de ensino superior deve penetrar em seus significados escondidos, em seus programas e desenhos de ação, em suas finalidades e compromissos, em seu clima e em sua disposição geral, nas relações hierárquicas de trabalho e poder, nos seus princípios e em sua cultura, nas contradições e conflitos, em seus consensos relativos, históricos e provisórios.

Com base nessa abordagem, entende-se que a avaliação é um processo complexo, no qual os aspectos não se justapõem, mas se articulam de forma organizada. Mais do que uma simples medida, a avaliação representa um processo que requer a articulação de diferentes etapas e intrincados procedimentos em todas as atividades humanas (DIAS SOBRINHO, 1997).

Enquanto processo formal e intencional, a avaliação demanda a definição de critérios, campo, normas e referências essencialmente claras, que deverão orientar a produção de juízos de valor. Esses devem ter função instrumental de orientar as

tomadas de decisão para a transformação da realidade avaliada (DIAS SOBRINHO, 1997).

A avaliação institucional, ao superar as dimensões individuais de verificação de conhecimento, de ensino e aprendizagem e as relações professor-aluno em situação de sala de aula, no intento de abranger as múltiplas e até mesmo conflituosas dimensões e funções da universidade, que compreendem basicamente as científicas, pedagógicas e ético-políticas, envolvendo como atores ou sujeitos o conjunto da população universitária, faz transbordar o processo de avaliação do domínio mais estreitamente especializado e técnico para o complexamente social ético e político.

Assim, do campo das preocupações tecnicistas e das dificuldades instrumentais, passa-se ao campo dos debates, dos conflitos, das negociações, das interações, das construções coletivas e não isentas de contradições. Ressalte-se que as principais dificuldades encontradas nesse modelo de avaliação institucional não são técnicas, mas sim políticas, de vontade, de sensatez, de sentido comum, de sensibilidade pedagógica, de flexibilidade e de criatividade (DIAS SOBRINHO, 1997).

Dias Sobrinho (1997, p. 81) assim caracteriza a avaliação institucional ideal:

> A melhor avaliação não é necessariamente a que esclarece os problemas e cada uma das dúvidas e divergências. Antes, a qualidade da avaliação pode ser julgada segundo a qualidade de sua contribuição ao debate crítico, informando-o e melhorando-o.
> Estamos num campo em que o mais importante não é verificar um estado (de conhecimento, por exemplo) ou um produto, e sim os processos, as trajetórias, as relações.

Portanto, um sistema de avaliação restrito ao levantamento de quantidades e à orientação normativa nos processos institucionais é insuficiente. Caso se pretenda conhecer objetivamente o estado de uma determinada realidade, é preciso construir numerosos indicadores quantitativos, lembrando sempre que a dimensão qualitativa aí também se apresenta, visto que todas as atividades humanas são orientadas por critérios sociais e escolhas pessoais ou intersubjetivas.

As orientações qualitativas devem ser usadas para além das quantitativas caso se pretenda avaliar o mérito, emitir o juízo de valor sobre a qualidade e os efeitos públicos, compreender e valorar os processos, as condições de produção, as relações sociais, o clima institucional, a pertinência e enraizamento no contexto, os compromissos e a missão e se, sobretudo, se entende a avaliação como um processo

público e social de ação de transformação da realidade (DIAS SOBRINHO, 1997).

A avaliação qualitativa não se reduz a níveis e muito menos a classificações numéricas, nem se limita temporalmente a episódios analíticos, argumenta Dias Sobrinho (1997). Esse tipo de avaliação cria condições e situações que permitem o contínuo desenvolvimento e transformação da realidade avaliada e dos indivíduos nela implicados, reconhecendo neles a prerrogativa de serem sujeitos ou atores desses processos em suas relações sociais.

Em virtude disso, a avaliação qualitativa não se constitui como uma intervenção essencialmente externa, no sentido de que invade a instituição com critérios e objetivos exteriores e muitas vezes estranhos. Não sendo também exclusivamente uma autoavaliação, a avaliação qualitativa comporta julgamentos de pares externos de acordo com a tradição da comunidade acadêmica, sendo intrínseca aos processos de uma instituição, devendo se constituir como cultura avaliativa e permanente.

Ainda em relação aos aspectos qualitativos da avaliação das instituições de educação superior, Leite (2002) ressalta que essa avaliação deve se traduzir como um organizador qualificado que favorece a produção de conhecimento sobre a própria instituição, constituindo-se em um instrumento de responsabilidade democrática.

Dias Sobrinho (2002) salienta também a integração que deve ser uma categoria central da avaliação institucional, tanto no sentido da busca de compreensão de conjunto, quanto como ação intencional para construir os nexos e as relações entre estruturas e dimensões do objeto. Assim, a avaliação institucional é, além de uma dinâmica de conhecimento de determinados aspectos selecionados, um esforço coletivo de compreensão do todo, com base na articulação das diversas dimensões da instituição, e de construção da integração onde esta não exista ou seja débil.

A avaliação institucional tem início antes da colocação em marcha de um conjunto de ações e procedimentos práticos. Ela principia pela expressão de uma decisão da instituição, antes de se definir seu desenho e elaborar seus instrumentos de coleta de dados e análises. Não importa que essa decisão inicial corresponda à iniciativa de um pequeno grupo, da administração superior ou de outros setores da instituição. O mais relevante a considerar é que essa decisão represente ou repercuta tendências e aspirações mais ou menos difusas e latentes em boa parte da

comunidade (DIAS SOBRINHO, 2002).

Ainda mais importante é que gradativamente uma parcela ampla e representativa de uma determinada comunidade acadêmica assuma esse empreendimento como um processo fundamental para a obtenção de melhorias dentro da instituição. Como em geral ocorre nos movimentos sociais de caráter voluntário e democrático, muito dificilmente se envolverão ativamente todos os membros da comunidade num processo de avaliação institucional. Todavia, uma ampla participação é um requisito importante para que a avaliação produza efeitos qualitativos mais consistentes.

Conforme Dias Sobrinho (2002, p. 112):

> A avaliação institucional na perspectiva da integração não deve ficar alheia às tendências, demandas e desafios que constituem o mundo em que se insere a universidade. Ela é histórica e deve pretender compreender na medida do possível a problemática que envolve a instituição universitária, não apenas no que se refere às dimensões universais da ciência, a que todas devem estar vinculadas, mas também em termos de vocações particulares que cada uma deve descobrir, discutir e trabalhar como uma forma peculiar de realização e de compromisso social. A pertinência, ou seja, o enraizamento numa realidade concreta, a dimensão de pertença a uma comunidade e a um entorno concreto são valores que a educação superior não deve considerar declináveis nem a avaliação pode omitir.

Como se observa, a avaliação institucional precisa levar em conta a realidade na qual a instituição de educação superior se encontra inserida, a partir de uma abordagem qualitativa. A perspectiva da integração pressupõe uma coordenação entre as tendências, demandas e desafios na qual a universidade está inserida.

Ristoff (2003) trata de descrever os principais princípios que devem fornecer o sustento para a realização da avaliação institucional e que foram retratados pelo Programa de Avaliação Institucional (PAIUB): princípio da globalidade; princípio da comparabilidade; princípio do respeito à identidade institucional; princípio da não punição ou premiação; princípio da legitimidade; e princípio da continuidade.

Stein (2003) trata de esclarecer os principais objetivos que devem ser espreitados pela avaliação institucional. Para a autora, os objetivos da avaliação institucional da educação superior estão relacionados com as concepções que fundamentam a missão da instituição. Também se vinculam a um determinado programa de avaliação institucional, com seus níveis de abrangência e funções.

Os propósitos da avaliação institucional de uma instituição de ensino superior devem ser estabelecidos em conformidade com o projeto político-pedagógico da mesma, nas suas diversas dimensões condizentes ao ensino, pesquisa, extensão e administração. Embora seja importante que cada programa de avaliação seja específico e único, preservando-se a identidade de cada instituição, certos objetivos possuem direções comuns, que independem de qual universidade está sendo objeto de avaliação.

Esses objetivos comuns às diversas instituições, segundo Stein (2003, p. 36) compreendem:

> [...] impulsionar um processo criativo de crítica e autocrítica; identificar as interações entre as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão; restabelecer compromissos com a sociedade; repensar objetivos, modos de atuação, resultados. Enfim, a avaliação objetiva estudar, propor e implementar transformações com vistas à evolução institucional.

Destaca-se que os objetivos de um programa de avaliação institucional também se vinculam às etapas desse processo, como, por exemplo, a caracterização da instituição, também denominada de diagnóstico, na qual se descreve a situação real da instituição, de seus cursos, programas, planos e processos. Outra etapa do processo de avaliação institucional é a avaliação interna, quando ocorrer a auto avaliação crítica na busca pela organização dos resultados, visando à emissão de juízo de valor.

Também se constituem como etapas do processo, a avaliação externa, quando são emitidos julgamentos com base nos resultados apresentados em relatórios; a reavaliação interna, quando são organizados os dados confrontando os resultados da avaliação interna e externa; a realimentação, no caso da realização de reflexão e tomada de decisões objetivando a melhoria da qualidade dos processos institucionais; a difusão, quando são divulgados os resultados da avaliação institucional; e as decisões tomadas, buscando o envolvimento da comunidade acadêmica nas transformações necessárias para o aperfeiçoamento da instituição (STEIN, 2003).

Tem-se assim que a avaliação institucional deve se constituir como um processo sistemático que subsidia a melhoria e o aperfeiçoamento da qualidade da instituição em face de missão científica e social. Deve, portanto, englobar a

abordagem qualitativa da avaliação, bem como integrá-las as peculiaridades de cada instituição e praticá-la continuamente para que contribua na melhoria do sistema de educação superior.

MUDANÇAS NA SOCIEDADE E GESTÃO EDUCACIONAL

Gestão universitária é um tema oportuno e relevante de interesse de diferentes segmentos da comunidade acadêmica, que em geral, envolvem-se na questão da Gestão em organizações universitárias, cujo relevante papel de construir e disseminar o saber, a ciência e a tecnologia são essenciais à vida humana (COLOSSI, 2004).

Penin e Vieira (2002) defendem que um dos elementos para compreender o processo de mudança pelo qual passa a sociedade é o aumento progressivo da dependência dos países, dos governos, das empresas e dos indivíduos em relação ao conhecimento. O modo como os homens partilham o conhecimento, gerando outros, é facilitado pela sua rápida divulgação através dos meios das tecnologias de comunicação e informação.

Nesse contexto organizacional, inserem-se as instituições de ensino. De acordo com Penin e Vieira (2002), os métodos de planejamento, gestão, inovação e avaliação na educação agregam conhecimento e reflexão da realidade, conhecimento e reflexão teórica, sendo necessária a modificação desses de modo a proporcionar a direção do exercício pedagógico que realize a intencionalidade educativa/formativa.

Observa-se que a gestão educacional exerce um papel fundamental dentro das escolas, em um mundo globalizado, caracterizado por grandes mudanças. De acordo com Drucker (2001), as áreas do conhecimento estão em constante mudança. As faculdades, departamentos e disciplinas existentes não serão adequadas por muito tempo.

A busca do conhecimento, bem como seu ensino, tem sido costumeiramente dissociado de sua aplicação. Ambos foram organizados por temas, ou seja, segundo o que parecia ser a lógica do próprio conhecimento. As faculdades e os departamentos das universidades, títulos acadêmicos, especializações juntamente com toda a organização do ensino superior, têm se concentrado nos temas (DRUCKER, 2001).

Na opinião de Demo (1998), o futuro será dominado pela "teleducação", ou seja, mediada por alguma forma de instrumentação eletrônica, sobretudo pela interligação da televisão com *internet*. O desafio que tem de superar o instrucionismo, para atingir patamares mais nítidos da aprendizagem. No pano de fundo, segundo o autor, está a "sociedade do conhecimento" e, no contexto do mercado, o capitalismo da mais-valia relativa, que, por si só já exige condições mínimas de competitividade globalizada, passando a valorizar o saber pensar.

Esse saber pensar se restringe ao manejo produtivo do conhecimento, não à cidadania, uma vez que as formas liberais de mercado não conseguem colocar a cidadania acima da relação de mercado, por mais que possam fazer uso de linguagens alternativas atraentes. Todavia desvirtua o compromisso com a reconstrução do conhecimento, jamais com sua simples transmissão copiada, reprodutiva. A educação não pode escapar da fascinação tecnológica, já que é no fundo a mesma do conhecimento. Uma vez que foi nos espaços educacionais que o conhecimento mais se desenvolveu, seria de se esperar que o espaço que mais se beneficiaria dele seria a própria educação (DEMO, 1999).

Esse autor chama a atenção ao fato de que, na atualidade, as instituições educacionais se atrasaram, porque criaram uma tecnologia que corre à velocidade da luz (que são as instrumentações eletrônicas) e não conseguem acompanhá-lo. Acresce a isto que, sobretudo, o mercado liberal monopoliza grande parte ou a parte mais decisiva da pesquisa científica. O mercado produz conhecimento inovador, e exclusivamente o que interessa ao mercado, em proporção muito maior que a universidade. Mesmo assim, o próprio fato de que a tecnologia praticamente resolveu o problema da informação, já trouxe o problema contrário das pessoas serem massacradas pela informação excessiva, indica que a parte da educação dedicada a transmitir conhecimento será apropriada por processos informatizados.

Na contemporaneidade, cada vez mais se organizam o conhecimento e sua busca em torno de áreas de aplicação, e não mais ao redor das áreas que são objetos das disciplinas. De acordo com Drucker (2001), nos últimos tempos o trabalho interdisciplinar tem crescido de maneira acelerada em todos os lugares, movimentando muito mais as energias das universidades e, dessa maneira, determinando a sua direção.

As organizações, por sua vez, tentam desenvolver e otimizar sua aprendizagem de diferentes maneiras. Os princípios básicos que norteiam a cultura de uma instituição originam determinados valores de aprendizagem e condicionam a escolha das áreas que receberão mais atenção (DIBELLA; NEVIS, 1999).

Na sociedade do conhecimento, a universidade passa a ter responsabilidades maiores por desempenho e resultados. Sendo necessário para isso que lhe sejam atribuídas novas especificações. A universidade deve proporcionar instrução universal de alto nível, muito além do real significado de “instrução” na atualidade. É preciso que ela impregne os alunos de todos os níveis e de todas as idades de motivação para aprender e de disciplina para o aprendizado contínuo (DRUCKER, 2001).

Da mesma maneira, a universidade necessita ser um sistema aberto, acessível às pessoas de elevado grau de instrução e às pessoas que por qualquer motivo não tiveram acesso à instrução avançada quando jovens, devendo proporcionar o conhecimento sob a forma de conteúdo e processo.

Segundo Xavier (1998), o conhecimento e a informação são considerados privilegiados geradores de riqueza, pois:

> Equivalem a ativos como máquinas, dinheiro, prédios, terra, estoques. Mais que isso, é um *ativo* privilegiado, numa era em que tudo muda rápida e intensamente e os grandes aparatos econômicos de hoje passam a não oferecer nenhum valor estratégico. É na verdade o único ativo que se mantém capaz quando todo o mais entra em crise (XAVIER, 1998, p.09).

Esse autor também acrescenta que o conhecimento foi sendo cada vez mais visto como o grande gerador de riqueza no pós-capitalismo. Ao se analisar o PIB das nações mais desenvolvidas, percebe-se que as maiores parcelas de contribuição migraram da agricultura para a indústria, dessas para os serviços e mais recentemente para tudo aquilo que agrega conhecimento de ponta. Paralelamente, a competição cada vez mais acirrada foi levando as empresas a ampliarem seu grau de profissionalização.

De acordo com Penin e Vieira (2002), essa nova relação dos indivíduos com o conhecimento traz duas consequências para a universidade brasileira. A primeira consiste no reforço de sua importância social, já que ela ainda é a porta de entrada da maior parte da população, para o acesso ao mundo do conhecimento. De fato, enquanto que grandes quantidades de informações estão acessíveis, uma grande

parcela da população permanece excluída da sociedade da informação.

A segunda consequência, aliada à perspectiva democratizadora, é a necessidade de a universidade repensar seu modo de organização, sua gestão, sua maneira de definir os tempos, os espaços, os meios e o modo de ensinar, isto é, a forma de fazer educação. Assim, é necessário formar uma universidade a partir de sua função social, qual seja: “ensinar bem e preparar os indivíduos para exercer a cidadania e o trabalho no contexto de uma sociedade complexa, enquanto se realizam como pessoas” (PENIN; VIEIRA, 2002, p.27).

Colossi (2004) destaca que nesse ambiente de mudanças, as organizações passam por grandes transformações em suas estruturas, seus processos e seus produtos. Conceitos tradicionais consolidados ao longo da evolução do pensamento adminsitrativo-organizacional, são substituídos por novos paradigmas face à necessidade de sobrevivência em um mundo globalizado.

Nesse ínterim, a instituição universitária, um tipo especial de organização complexa e caracterizada por sua natureza conservadora, recebe ainda o impacto do ambiente de mudanças globais. Dessa forma, o fenômeno crise-mudança faz parte da rotina organizacional de instituições universitárias (COLOSSI, 2004).

A administração universitária exerce um papel fundamental na superação da crise que permeia o contexto educacional, de tal forma que se não houver o contínuo aperfeiçoamento do sistema educacional, no nível da administração, a crise tenderá a uma expansão cumulativa cada vez maior. Entretanto, para Ribeiro (1977), a administração acadêmica ou universitária tem oferecido um tratamento mais científico ao exercício de suas funções.

Para Catani, Dourado e Oliveira (2001), a questão da organização acadêmica e gestão vem se tornando uma temática importante nas pesquisas e reflexões da área, não se restringindo aos momentos de efervescência decorrentes do anúncio de estudos, propostas ou implementação de políticas que alterem a natureza jurídica e a configuração das instituições de ensino superior.

A tradição empirista que caracteriza a administração universitária presume que quem leciona ou tem um determinado nível intelectual também tem a capacidade de administrar e desenvolver todo o complexo conjunto das funções administrativas.

A própria universidade, responsável por formar especialistas em administração para oferecê-los ao mercado de trabalho, não os utiliza como seus administradores. Desse modo, uma reflexão apoiada em fundamentos científicos a respeito dos fenômenos administrativos que envolvem sistemas universitários será benéfica.

A administração universitária encontra seu fundamento basilar na ideia de liberdade acadêmica. A administração e a liberdade acadêmica estão interligadas de tal forma que o sucesso de uma ou de outra depende da eficácia com que cada qual singularmente será desenvolvida no espaço universitário. Assim, a administração não pode perder de vista a liberdade acadêmica como princípio norteador de sua estratégia de atuação, “sob pena de esterilizar-se no tempo e instrumentalizar-se institucionalmente a serviço do poder, não como um valor científico próprio que se polariza em torno do homem” (RIBEIRO, 1977, p.8).

A liberdade acadêmica, por sua vez, não poderá se desenvolver, plenamente, se não tiver como se apoiar em algum modelo administrativo que lhe ofereça as condições necessárias ao seu exercício. Uma organização universitária que não possui a devida harmonia entre a administração e a liberdade acadêmica não passará de uma instituição que declara seus princípios no papel, mas não os põe em prática. Em outras palavras, como assegura Ribeiro (1977, p.8) “a Administração Acadêmica deve, assim, desenvolver-se teleologicamente voltada para o seu objetivo último: a criação de condições para o pleno exercício da liberdade acadêmica”.

A administração universitária insere-se no complexo sistema que caracteriza o ensino superior no país. Para Reis (2003), a complexidade do sistema de ensino superior, entre outras coisas, determina a compreensão das políticas que o regulamenta, o papel das instituições de ensino superior na sociedade e métodos de administração compatíveis com a diversidade de demandas existentes.

Em presença da expansão da oferta de vagas e cursos, da concorrência pelo mercado, das exigências dos padrões de qualidade do MEC, das diretrizes curriculares que redirecionam os princípios de organização das graduações, as instituições de ensino superior necessitam repensar as finalidades da educação superior como um todo.

É função dos administradores compreenderem a dinâmica e a estrutura do ensino superior e suas especificidades. Entre os elementos dessa dinâmica existe a

diversificação do sistema de ensino no que diz respeito a tipologia de instituições, a oferta de novas modalidades de cursos (ensino a distância, cursos sequenciais, mestrado profissional, entre outros), as demandas advindas das diretrizes curriculares e a variedade de soluções e portarias do MEC.

De tal modo, o processo de decisão, implementação e avaliação nas instituições de ensino superior necessita ser agilizado, visto que a capacidade de conciliar informações, para então sistematizá-las e transformá-las em ações, representa o compromisso dos administradores no intento de alcançar a eficiência nos processos internos da universidade. Tomar conhecimento do ambiente interno e externo da instituição facilita o processo de decisões e propicia uma visão sistêmica (REIS, 2003).

As instituições universitárias, por exemplo, precisam de uma administração que assegure a manutenção de sua concorrência, para que a interferência do mercado não corroa a sua capacidade de investimento. A visão empreendedora juntamente com a capacidade de análise do processo de globalização e de implementação de mudanças são fatores substancias para o sucesso da gestão universitária.

Em suma, de acordo com Reis (2003), a universidade caminha para um momento decisivo: a necessidade de que a gestão se efetive com uma abordagem estratégica como elemento de superação das debilidades organizacionais. Essa gestão é entendida como uma forma de administração que se fundamenta no paradigma sistêmico e que, portanto, está atenta para as necessidades dos vários atores presentes nos ambientes interno e externo da universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, configura-se consenso quanto à relação direta entre educação e desenvolvimento econômico, ou seja, entre o enriquecimento das nações e seu grau escolar, entre o progresso econômico e a capacidade criadora e transformadora de seu povo. Nesse sentido, a política educacional está relacionada diretamente com o contexto e a organização política de cada sociedade, e o seu perfil depende em grande parte desse aspecto da sociedade em que ela se processa. A política educacional deve assegurar o direito à educação para todos os cidadãos. Junto a

outras políticas sociais asseguradoras de seus respectivos direitos, ela tem por fim proporcionar condições mais igualitárias de vida, proporcionando oportunidades iguais de existência para todos. Pode-se dizer que o financiamento da educação básica refere-se aos usos e controle da aplicação dos recursos financeiros no grau da educação escolar brasileira que abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Assim, o papel que a educação pode desempenhar no desenvolvimento econômico é mais evidente em relação com a formação de mão-de-obra profissional e técnica, mas também é importante sua influência sobre a inversão tecnológica, a difusão de inovações, a aptidão empresarial, os padrões de consumo, a propensão à poupança, a adaptabilidade a mutações econômicas e a participação ativa dos distintos setores sociais nas tarefas do desenvolvimento.

Quanto à avaliação da educação superior no Brasil, observa-se que ela, principalmente dos cursos de graduação, apresenta uma abordagem essencialmente voltada para as necessidades do mercado. Embora se entenda que a avaliação tenha chegado para ficar, é imprescindível discutir o que realmente se pretende alcançar com ela. A avaliação não deve simplesmente objetivar a atribuição de juízos de valor e a classificação das instituições, mas sim fornecer subsídios para melhorar o funcionamento do sistema de ensino superior. Nesse sentido, urge modificar a abordagem da avaliação de modo que se englobe a pesquisa e a extensão e se avalie os cursos de graduação, objetivando a real valorização da graduação por meio da busca de um ensino de excelência. Esse ensino deve estar vinculado à pesquisa, não exatamente a pesquisa de ponto e de cunho essencialmente tecnológico, mas a pesquisa que produz conhecimento para o desenvolvimento regional e o próprio aperfeiçoamento do ensino.

E, finalmente, as mudanças na sociedade e a sua contínua complexificação exigem a adoção de modelos de gestão educacional em consonância com tais mudanças. Destarte, superar os reptos, perceber as tendências da educação superior, construir cenários, investir nas pessoas e compreender as demandas de uma sociedade que valoriza o conhecimento e que está em constante transformação, são condições de sucesso para a instituição de ensino superior, cuja conquista está diretamente relacionada com o modelo de gestão adotado.

REFERÊNCIAS

ANGELONI, Maria Terezinha (Coord.) **Organizações do conhecimento**: infra-estrutura, pessoas e tecnologias. São Paulo: Saraiva, 2002.

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL 2013. Disponível em: <http://atlasbrasil.org.br/2013/ranking>. Acesso em 14 jul. 2014.

BAPTISTA FILHO, Olavo. Economia da educação, planejamento e explosão demográfica. São Paulo: Pioneira, 1975.

CARBONE, Pedro Paulo et al. **Gestão por competências e gestão do conhecimento**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

CATANI, Afrânio Mendes; DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João F. Natureza jurídica, organização acadêmica e gestão universitária. In: SGUISSARDI, Valdemar; SILVA Jr., João dos Reis. **Educação superior**: análise e perspectivas de pesquisa. São Paulo: Xamã, 2001.

COLOSSI, Nelson. A dicotomia crise mudança no comportamento de instituições de ensino superior. In: COLOSSI, Nelson; PINTO, Marli Dias de Souza. **Estudos e perspectivas em gestão universitária**. Blumenau: Nova Letra, 2004.

DEMO, Pedro. Conhecimento Moderno – Sobre ética e intervenção do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1999.

DEMO, Pedro. **Questões para a Teleducação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis, Vozes, 2000a.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação quantitativa, avaliação qualitativa: interações e ênfases. In SGUISSARDI, Valdemar (Org.). **Avaliação universitária em questão**: reformas do Estado e da educação superior. Campinas: Autores Associados, 1997.

DIAS SOBRINHO, José. **Universidade e avaliação**: entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002.

DIBELLA, Anthony J.; NEVIS, Edwin C. **Como as organizações aprendem**: uma estratégia voltada para a construção da capacidade de aprendizagem. São Paulo: Educator, 1999.

DRUCKER, Peter F. **O melhor de Peter Drucker**: o homem, a administração, a sociedade. São Paulo: Nobel, 2001.

ECHEVARRÍA, José Medina et al. **Desenvolvimento, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

JACOBSEN, Alessandra de Linhares. **Avaliação Institucional em universidades**: desafios e perspectivas. Florianópolis: Papa-livro, 1996.

LARA, Consuelo Rocha Dutra de. **A atual gestão do conhecimento**: a importância de avaliar e identificar o capital humano nas organizações: São Paulo: Nobel, 2004.

LEITE, Denise. Avaliação institucional, reformas e redesenho capitalista das universidades. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior** (RAIES), Campinas, v. 7, n. 2, p. 29 - 80, jun. 2002.

MARTINS, Clélia. **O que é política educacional**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

PENIN, Sonia T. Sousa; VIEIRA, Sofia Lerche. Refletindo sobre a função social da escola. In: VIEIRA, Sofia Lerche (Org.). **Gestão da escola**: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

PROBST, Gilbert; RAUB, Steffen; ROMHARDT, Kai. **Gestão do conhecimento**: os elementos construtivos do sucesso. Porto Alegre: Bookman, 2002.

REIS, Fábio José Garcia dos. **Perspectivas da gestão universitária**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.

RIBEIRO, Nelson de Figueiredo. **Administração acadêmica universitária**: a teoria, o método. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977.

RISTOFF, Dilvo I. Algumas definições de avaliação. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior** (RAIES), Campinas, v. 8, n. 2, p. 19 - 30, jun. 2003.

STEIN, Maria das Graças Dias Ferreira. O referencial teórico e histórico da avaliação institucional no Brasil Pós-Constituição de 1988. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior** (RAIES), Campinas, v. 8, n. 4, dez. 2003. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v08n04/v08n04a03.pdf>. Acesso em 14 jul. 2014.

TEIXEIRA FILHO, Jayme. **Gerenciando conhecimento**. Rio de Janeiro: SENAC, 2000.

XAVIER, Ricardo de Almeida Prado. **Capital Intelectual**: administração do conhecimento como recurso estratégico para profissionais e organizações. São Paulo: Editora STS, 1998.