

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO – PPGE

Cláudia Caravantes Panno

**MUDANÇA PLANEJADA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR - DE FACULDADES
INTEGRADAS A CENTRO UNIVERSITÁRIO**
O Caso Ritter dos Reis

TESE DE DOUTORADO

Florianópolis
2003

Cláudia Caravantes Panno

**MUDANÇA PLANEJADA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR - DE FACULDADES
INTEGRADAS A CENTRO UNIVERSITÁRIO
O caso Ritter dos Reis**

**Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de
Produção como requisito parcial à obtenção do título de
DOUTOR EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO**

**Área de concentração: Qualidade
Orientador: Prof. Dr. Nelson Colossi**

**Florianópolis
2003**

Cláudia Caravantes Panno

**MUDANÇA PLANEJADA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR - DE FACULDADES
INTEGRADAS A CENTRO UNIVERSITÁRIO**
O caso Ritter dos Reis

Esta tese foi julgada e aprovada para obtenção do grau de **Doutor em Engenharia de Produção** no **Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção** da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, dezembro de 2003.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Nelson Colossi, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina
Orientador

Prof. Pedro Antônio de Melo, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Luiz Gonzaga de Souza Fonseca, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Paulo Cesar da Cunha Maya, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^a Rosana Duarte Carvalho
Zimmerman, Dra.

Prof. Tiago Cardoso Rosa, Dr.
Universidade Federal do Piauí

Agradecimentos

À Universidade Federal de Santa Catarina.
Ao Reitor, Prof. Luiz Augusto Costa a Campis e
ao Pró-Reitor de Pesquisa, Prof. Wilson Kniphoff da Cruz, da
Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, pelo apoio inicial.
Ao orientador Prof. Nelson Colossi, pelo acompanhamento competente.
Ao Prof. Carlos Raul Borenstein, pelo incentivo inicial.

Ao Reitor, Prof. Flávio D’Almeida Reis,
aos Pró-Reitores, Prof. Vitor Schuch e Profa. Beatriz Felipe, do
UniRitter, pela abertura intelectual e informações relevantes a respeito da instituição.

Aos Professores Luiz Gonzaga de Souza Fonseca, Paulo Cesar da Cunha Maya,
Rosana Duarte Carvalho Zimmerman e Angelise Valladares Monteiro,
pelas críticas e comentários emitidos quando da defesa da proposta da presente tese.
Aos professores do Curso de Pós-Graduação.

A todos os que, direta ou indiretamente,
contribuíram para a realização
deste estudo.

*To that tiny stranger
who first came and stayed to fill
our home and hearts and minds.*

Lúisa

Ao Luiz Henrique, pelo estímulo e apoio constantes.

*Aos meus pais, Geraldo e Rejane,
de quem recebi suporte, críticas e orientações
importantes para a construção deste texto,
meu reconhecimento e gratidão.*

RESUMO

A presente tese parte de pressupostos bem definidos, ou seja, de que vivemos em uma sociedade inteiramente organizacional e em uma época de turbulência sem par. A consequência imediata é a necessidade crescente de pessoas adequadamente preparadas, com idéias inovadoras, capazes de impulsionar as organizações para novos patamares de desenvolvimento. Se mudar tornou-se a palavra de ordem, compreender e gerenciar a mudança passou a ser uma atividade crítica.

Na seqüência, procurou-se identificar e caracterizar os principais modelos de mudança planejada gerados a partir do final da década de 40, com Kurt Lewin, até os dias atuais. Após a análise de tais modelos – 10 em seu total –, procurou-se selecionar aqueles que melhor explicavam o processo de transformação ocorrido na formatação de um Centro Universitário a partir da modalidade Faculdades Integradas. Três foram destacados e que, uma vez articulados, vieram a constituir o que se optou por chamar de Modelo Orientador Tridimensional (MOT): um modelo explicativo da mudança ocorrida e, simultaneamente, auxiliar na provocação dessa mesma mudança.

O estudo e a compreensão da alteração de *Faculdades Integradas* em *Centro Universitário* se fez usando um artifício intelectual, o dos *Incidentes Críticos* - fatos selecionados, suficientemente relevantes, na visão da autora, para explicar o fenômeno da transformação em análise.

O *modus operandi* da pesquisa se deu através da metodologia da Pesquisa-Ação, na modalidade estabelecida por Neely Gardner (*Action Training & Research*) e que permite a ocorrência de três eventos quase simultâneos: a ação transformadora da realidade; a pesquisa geradora da informação; e a aprendizagem decorrente da intervenção e da reflexão sobre o caso em exame.

ABSTRACT

The present thesis starts from clearly defined presuppositions, that is to say, a belief that we live in an fully organizational society in a time of unusual turbulence. The immediate consequence of this is a growing need of appropriately prepared people with innovative ideas who are capable of impelling the organizations to new levels of development. When developmental change has become the watchword, to understand and manage this change has become a critical necessity.

In the study we sought to identify and characterize the main models of planned change generated by Kurt Lewin and others beginning in the 1940s, until current days. After the analysis of such models – ten in all – we tried to select those that best explained the transformation processes that occurred in the formation of a University Center that began with a model of Integrated Faculties.

Three were highlighted. Once articulated, they came to constitute what we opted to call the *Modelo Orientador Tridimensional (MOT)*: a model of the observed changes which was explanatory, and simultaneously, of helpful assistance in the propagation of the changes.

The study and the understanding of alterations in the model of Integrated Faculties in a University Center was made using an intellectual artifice, that of *Critical Incidents* – i.e., selected facts, sufficiently important, in the author's view, to explain the phenomena of the transformations under analysis.

The *modus operandi* of the research was the Action-Research methodology, in the modality established by Neely Gardner (Action Training and Research) that allows the observation of three nearly simultaneous events: the changing reality of action; the research generating the information; and the learning flowing from the case due to the intervention under study.

SUMÁRIO

SUMÁRIO.....	VIII
LISTA DE FIGURAS.....	9
LISTA DE QUADROS.....	10
1. INTRODUÇÃO	11
1.1 OBJETIVO GERAL	12
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	12
1.3 JUSTIFICAÇÃO DO ESTUDO	13
1.4 VISÃO GLOBAL DO ESTUDO	14
2. REVISÃO DE LITERATURA.....	16
2.1 O CONCEITO DE MUDANÇA.....	16
2.1.1 <i>Mudanças: definições e características</i>	16
2.1.2 <i>Mudança: processo</i>	23
2.1.3 <i>Mudança: tipos</i>	23
2.2 RESISTÊNCIA À MUDANÇA	25
2.2.1 <i>Formas de resistência à mudança</i>	26
2.2.2 <i>Formas de reação à mudança</i>	28
2.2.3 <i>Lidando com resistências</i>	29
2.3 MODELOS DE MUDANÇA PLANEJADA.....	31
2.3.1 <i>Modelos surgidos de 1940 a 1960</i>	32
2.3.2 <i>Modelos surgidos de 1970 a 1980</i>	37
2.3.3 <i>Modelos surgidos a partir de 1990</i>	48
2.4 A SÍNTESE - MODELO ORIENTADOR DO CASO	53
3. METODOLOGIA.....	57
4. ESTUDO DE CASO	69
4.1 AS UNIVERSIDADES E O PROCESSO DE MUDANÇA PLANEJADA	69
4.2 O PROCESSO DE MUDANÇA E A ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL DAS FACULDADES INTEGRADAS DO INSTITUTO RITTER DOS REIS – FAIR	70
4.3 CONHECENDO AS FACULDADES INTEGRADAS DO INSTITUTO RITTER DOS REIS	75
4.3.1 <i>Características da instituição</i>	75
4.3.2 <i>Objetivos gerais</i>	78
4.3.3 <i>Referencial orientador</i>	80
4.3.4 <i>Linhas de ação</i>	86
4.4 DA RITTER DOS REIS À UNIRITTER: UTILIZAÇÃO DOS INCIDENTES CRÍTICOS	95
4.5 UNIRITTER: O CENTRO UNIVERSITÁRIO RESULTANTE	108
5. CONCLUSÃO.....	112
6. REFERÊNCIAS	118

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Estática versus Turbulência Ambiental.....	19
Figura 2: Método para treinamento da resistência em relação à mudança.....	31
Figura 3: Pressupostos e abordagem de três-modelos analíticos.....	35
Figura 4: Elementos-Chave do DO	37
Figura 5: Modelo <i>single-loop</i> e <i>double-loop</i>	38
Figura 6: Modelo de aprendizagem vivencial	40
Figura 7: Os vértices da ReAdministração	49
Figura 8 : Modelo Orientador Tridimensional (MOT).....	56
Figura 9: Processo de treinamento em pesquisa-ação	64
Figura 10: Organograma das FAIR	73
Figura 12: Organograma do Centro Universitário Ritter dos Reis – UniRitter.....	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Número de Alunos.....	80
Quadro 2: Cursos e Habilitações da Graduação.....	81

1. INTRODUÇÃO

Enfrentamos um grande desafio neste início de milênio: novos mercados abertos para ‘negócios, maior concorrência disputando o domínio desse mercado e, como consequência, necessidade crescente de pessoas adequadamente preparadas, com idéias inovadoras, capazes de impulsionar as organizações para novos patamares de desenvolvimento. *Mudar* tornou-se como que a palavra de ordem.

Mudança é um processo onde cada indivíduo deve pensar, sentir e fazer algo diferente do usual, isto é, reaprender novas formas de atuar, "aprender a aprender", em resposta a novos estímulos do meio, de acordo com Carl Rogers. Para que se compreenda o fenômeno mudança em uma organização, temos de vê-la como um *processo* e não mais segmentá-la em pequenas partes. A abordagem cartesiana, especializada, já não basta. A visão sistêmica e integradora tornou-se um imperativo.

Deve-se, também, cultivar uma noção de tempo ampliada e não pontual, pois, para se determinar se uma mudança de fato ocorreu, isto é, se houve alterações em um objeto ou situação, deve-se ter clara a noção do espaço de tempo que a mesma engloba, do *antes* e do *depois*.

Já para garantir a eficácia desse processo de mudança, isto é, para certificar-se de que ele efetivamente ocorreu, deve-se trabalhar nas concepções dos indivíduos, ou seja, em sua escala de valores, sua cultura, seu *background*, na forma particular e específica que leva cada indivíduo a interpretar os fatos. Com isso gera-se uma alteração na forma de perceber ou interpretar o mundo, pois a concepção e a percepção são os condicionantes do comportamento. Em havendo uma mudança nas concepções, o mundo será percebido de uma forma diferenciada, o que acarretará uma modificação no comportamento: o objetivo final de qualquer processo de mudança. Mudar, em última análise, é ver o mundo com olhos diferentes e agir de acordo com esse novo olhar.

Entretanto, no cotidiano, de acordo com Caravantes e Bjur (1996, p.47), as mudanças “... não são mais do que ajustes em nossas crenças, sobre como as coisas funcionam, geralmente a partir da incorporação de um novo conhecimento ou então de uma nova percepção da realidade”. A mudança completa de paradigma em se tratando das ciências sociais pode ser difícil ou até mesmo impossível, mas as mudanças significativas na

percepção são causadas pela mudança de algumas partes do paradigma. No entendimento dos autores, a época que atualmente atravessamos é caracterizada por mudanças rápidas e desafios a serem enfrentados no dia-a-dia, pelo surgimento de novas idéias, de novas formas de fazer as coisas e, talvez o mais importante, de novas formas de pensar, que precisam ser avaliadas e incorporadas - ou rejeitadas -, para viabilizar, assim, o progresso da vida organizacional.

Hoje, mudar tornou-se uma questão de sobrevivência, e as empresas do futuro serão aquelas que entenderem e aceitarem a mudança e incorporarem a necessidade de aprender de forma continuada, para que tal processo avance com um mínimo de racionalidade. E o bom funcionamento de uma organização, seu crescimento contínuo, não poderá ser alcançado por esforços isolados e subsistêmicos, desconsiderando o todo. Esta pesquisa propõe-se a analisar o processo de mudança no contexto de uma instituição de Ensino Superior brasileira no correr de sua transformação.

1.1 OBJETIVO GERAL

Analisar o processo de mudança organizacional experienciado em uma instituição de Ensino Superior visando a propor um Modelo de Mudança Planejada para a Implementação do Projeto de Transformação de Faculdades Integradas em Centro Universitário.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

As principais etapas deste estudo são:

1. Revisar os principais modelos de mudança planejada em voga, caracterizando seus aspectos teóricos e metodológicos.
2. Formular um modelo teórico de mudança planejada em instituições de Ensino Superior capaz de orientar o presente estudo.
3. Analisar, à luz do modelo formulado, a experiência do UniRitter, destacando o uso dos incidentes críticos.

1.3 JUSTIFICAÇÃO DO ESTUDO

O estudo, ora um projeto em andamento, pretende abordar o processo de transformação organizacional das Faculdades Integradas Ritter dos Reis - FAIR em Centro Universitário, no período de 2000-2003, ainda que tenhamos de fazer incursões eventuais a períodos anteriores, para melhor compreensão do processo em pauta.

No que concerne ao período, tal delimitação se deve a dois motivos: 2000 foi o ano em que se iniciou a discussão do processo de transformação das Faculdades Integradas Ritter dos Reis – FAIR em Centro Universitário; em segundo lugar, o ano de 2003 foi o tempo limite estabelecido para que se pudesse concluir esse estudo.

Em uma época de mudanças rápidas e de grandes incertezas, onde o desenvolvimento do conhecimento está em rápida evolução, o ensino e a aprendizagem mostram-se como áreas fundamentais para que as organizações sobrevivam e tenham êxito. De acordo com Cunha (1998), existe consenso entre os pensadores mais destacados do mundo dos negócios de que as tradicionais configurações empresariais são frágeis e inadequadas para enfrentar as atuais condições do ambiente.

O ensino superior, uma atividade organizacional de relevância social, passa por grandes transformações para acompanhar esse ambiente turbulento. Com o surgimento de novas teorias administrativas, com o mercado em rápida evolução e as novas exigências do Ministério da Educação, torna-se fundamental a reestruturação das instituições de Ensino Superior – IES, para que se tornem melhores e se adaptem à nova realidade mundial. As IES, que tem, entre suas funções, ser um centro de formação de pessoas altamente habilitadas e qualificadas para o exercício das variadas profissões, devem-se manter em contínuo aperfeiçoamento, pois a elas compete a formação de estudantes capacitados, preparados para assumirem suas responsabilidades, quando profissionais, no gerenciamento e desenvolvimento de organizações eficientes, eficazes e efetivas. Assim, como afirma Cunha (1998), as instituições de Ensino Superior terão de redobrar seus esforços para promover a formação profissional de seus estudantes que corresponda às necessidades das mudanças nas organizações. As IES tornaram-se organizações de relevância crescente, pelo fato de serem centros de capacitação humana, formadoras dos novos profissionais, portadores de uma nova visão e efetivamente preocupadas com o papel a ser por eles desempenhado na sociedade.

Como bem afirma Handy (1997), algumas instituições de ensino superior foram desenhadas sob o pressuposto implícito de que todos os problemas de mundo estivessem resolvidos e que todos os professores conhecessem as respostas. Assim, o trabalho do professor seria apenas apresentar o problema aos estudantes, depois a partir da resposta e, finalmente, instruí-los. Entretanto, as transformações verificadas nas últimas décadas acentuaram a necessidade de reformulações na área do ensino, pois nenhuma instituição tem condições de cumprir seu papel se não compreender e atender as exigências da sociedade à qual está intrinsecamente vinculada. É dentro dessa perspectiva que as Faculdades Integradas Ritter dos Reis, uma instituição voltada à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão e à busca do aperfeiçoamento da qualidade desse ensino, procuram se transformar em Centro Universitário. Melhorar a qualidade de ensino é prioridade para a Ritter dos Reis, como o é para o Ministério da Educação e do Desporto - MEC. O mesmo vale para as demais funções, como pesquisa, esta geradora da inovação e do empreendedorismo, única forma de bem atender a comunidade e sobreviver, exitosamente, em meio à turbulência ambiental.

Do ponto de vista teórico, o tema é relevante, porque se propõe a estudar o processo de mudança planejada em uma instituição de Ensino Superior, de pequeno porte, que vive um momento de discussão e redefinição de seu papel e de sua forma organizativa. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, através da caracterização de Centro Universitário, enquanto modalidade de organização acadêmica de instituição de ensino superior, dada pelo Decreto 2.306/97, foi que possibilitou à instituições de Ensino Superior pluricurriculares tornarem-se centros de excelência em educação em uma ou mais áreas do conhecimento.

Procurar-se no Capítulo 2 atender ao primeiro objetivo proposto, ou seja, revisar os principais modelos de mudança planejada em voga.

1.4 VISÃO GLOBAL DO ESTUDO

No capítulo 1, após uma breve introdução, em que se caracteriza o fenômeno mudança, procura-se estabelecer o objetivo geral e os objetivos específicos do presente estudo, bem como a justificativa para o mesmo, salientando sua relevância.

No capítulo 2, realizar-se uma revisão dos principais modelos de mudança organizacional planejada, iniciando com a proposta de Kurt Lewin, datada de 1947. Não se trata de uma revisão exaustiva, mas sim daqueles 10 modelos calcados em pressupostos coerentes com as mudanças ocorridas no processo de transformação ora relatado. A partir de três modelos selecionados, formou-se o Modelo Orientador Tridimensional, balizador deste estudo.

No capítulo 3 procura-se, após uma revisão dos vários autores que tratam dos principais métodos de pesquisa, especialmente na área qualitativa, fazer uma análise mais cuidadosa da metodologia de pesquisa-ação, na modalidade preconizada por Neely Gardner, uma vez que esta permeou o andamento do processo de transformação organizacional.

No capítulo 4, apresenta-se o estudo de caso propriamente dito. Para melhor compreensão do caminho percorrido, foi elaborado a figura 11, página 97, onde se caracterizam as FAIRs, pré-processo de mudança, o Centro Universitário UniRitter, resultante do processo; e *os incidentes críticos*, em número de sete. São eles eventos relevantes, ocorridos durante o processo de transformação, inspirados e apoiados no Modelo Orientador Tridimensional (MOT) e que permitem entender a caminhada empreendida.

Ao final, as reflexões e conclusões. Mais relevante do que poder extrapolar o MOT para outras instituições de Ensino Superior foi o mergulho, em profundidade, no processo de mudança da instituição em foco, e que permitiu uma melhor compreensão do processo de mudança ocorrido em instituição específica.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1 O CONCEITO DE MUDANÇA

2.1.1 Mudanças: definições e características

Estamos diante de um mundo que, de forma caleidoscópica, muda diante dos nossos olhos. Talvez fosse correto afirmar que estamos mergulhados neste mundo, completamente envolvidos em um processo de mudança para o qual nossa sociedade parece não se ter preparado adequadamente.

A habilidade de uma organização para sobreviver e prosperar em um mundo turbulento requer novas formas de pensar e organizar o seu negócio. Segundo Dilworth (1995), essa habilidade requer a confluência de duas formas de pensar: o aperfeiçoamento contínuo – Kaizen –, e o aprendizado contínuo.

No conceito de mudança, encontra-se implícita a expectativa de que as pessoas e as organizações desenvolvam a capacidade de se modificarem, de se adaptarem e de oferecerem alternativas criativas para a solução dos problemas com que se defrontam. Em outras palavras, a capacidade de aprenderem como condição de sua própria sobrevivência. De acordo com Kolb (1997, p.321), “a manutenção do sucesso em um mundo em constante mudança exige a capacidade de explorar novas oportunidades e de aprender com sucessos e fracassos”.

Muitas vezes as organizações não aproveitam ao máximo as novas oportunidades porque estão aproveitando, ao máximo, as velhas oportunidades (Martin, 1999). Segundo Schumaker (1977), o fator-chave de todo o desenvolvimento econômico brota da mente humana e a educação é o mais vital de todos os recursos.

Ao implementar uma mudança, seja ela individual ou organizacional, será necessário o abandono de formas conhecidas e o desaprender de hábitos aprovados para poder aprender ações novas. Será necessário alterar atitudes, comportamentos e a forma de participação dos indivíduos (Motta, 1997). Preparar-se para mudar não reside simplesmente em querer mudar ou incorporar um modelo estranho à organização como solução para o problema enfrentado.

Como afirma Barros (1997, p.8), “preparar-se para a mudança exige sustentar a eficácia empresarial em termos de espírito de corpo, engajado na evolução permanente da empresa, atitude que preparará sua empresa para a mudança, seja qual for o desafio que a

sociedade vier a exigir”. A mudança organizacional não é realizada para curar empresas, mas para desenvolvê-las ou para criar novas formas de atuação. Isso é um processo de aprendizagem (Pereira, 1995).

Desde a década de 60, a aprendizagem, tanto organizacional quanto individual, vem sendo mais atentamente estudada por acadêmicos. É consenso no mundo dos negócios que a aprendizagem é algo positivo. Segundo Senge (1990), as organizações devem sua vantagem competitiva à sua capacidade de aprender e continuar aprendendo. “Em uma economia da era do conhecimento a aprendizagem é estrategicamente vital” (Perelman apud Peters, 1995, p.182).

De acordo com Motta (1997), as preocupações com a mudança, por meio do aprendizado organizacional, iniciaram nos anos 70, quando se iniciou a pensar a organização como um sistema aprendiz e onde a inovação ocorreria por meio de uma situação de aprendizagem. “Na época via-se a inovação como uma resposta ao aprendizado sobre mudanças de valores e do contexto das ações” (p.136).

Hoje, a crescente facilidade nas comunicações permite interconectar todos os pontos do planeta, tornando o mundo diminuto, aproximando pessoas, países e organizações. Com informações disponíveis em tempo real, o processo decisório, especialmente relativo a decisões não programadas, necessita de crescente agilização por parte dos indivíduos. O homem, por consequência, deve-se tornar mais ágil e competente nesse processo.

A noção de nações-estados começa a ceder lugar à da formação de grandes blocos, como a União Européia e o Mercosul. O diferencial entre países começa a estar menos centrado em terras disponíveis e riquezas naturais e mais na capacidade de seus recursos humanos. Nesse contexto, o conhecimento tornou-se o elemento crítico para abrir as portas do desenvolvimento. As gerações de hoje estão fadadas a aprenderem como condição de sobrevivência (Drucker, 1992). Ingressamos, conscientemente ou não, na *era da educação permanente*. Às organizações só é deixada uma alternativa: mudar. “A mudança aparece não só como inevitável mas necessária à sobrevivência” (Motta, 1997, p.xiii). Hoje, como afirmam Marshall et.alli (in Chawla e Reneschj, 1995, p. 111), "não é novidade que mudança é a ordem do dia".

A mudança, hoje, mais do que nunca, é descontínua. E neste mundo cada vez mais frenético, o que realmente importa é o conhecimento. O advento da globalização apenas

torna o conhecimento ainda mais importante. E numa economia globalizada, o conhecimento pode ser a maior vantagem competitiva de uma organização. Para Davemport e Prusak (1998, p.20), a empresa do futuro pode ser definida como “uma organização que *sabe* como fazer bem e rápido novas coisas”.

“Hoje, as empresas necessitam de qualidade, valor, bom atendimento, inovação e velocidade de chegada ao mercado para que possam ter sucesso, e esses fatores serão ainda mais críticos no futuro... e cada vez mais as empresas serão diferenciadas com base naquilo que sabem” (Davemport; Prusak 1998, p.15).

A mudança tem sido a tônica dos estudos sobre gestão: como gerá-la, como responder à mesma e como não ser “varrido pela mudança”. Décadas atrás, a mudança não era fator fundamental para o desenvolvimento de uma organização, já que a produtividade desta, mesmo abaixo do que hoje se espera, era o suficiente para a sua sobrevivência.

Vive-se uma época em que gerenciar a mudança é provavelmente uma das coisas mais importantes que os líderes podem ajudar as organizações a fazerem, pois o ambiente onde as organizações estão atuando hoje é mais turbulento, mais caótico e mais desafiador do que nunca (Kanter, in: Chawla e Renesch, 1995).

O único modo de as organizações manterem sua vitalidade em tal ambiente é através de um constante e auto-renovado processo de aprendizagem. Para Zaltman (1977) mudança é o processo de reaprender de um indivíduo ou grupo em resposta a novos requerimentos de uma dada situação que demanda a tomada de ação e que resulta em alterações substanciais na estrutura e/ou no funcionamento do sistema social.

As organizações que idealizarem meios radicalmente novos de compreender situações e acontecimentos, de resolver problemas e de transmitir conhecimentos serão as criadoras de toda a valorização econômica do amanhã (Peters, 1995).

A mudança ocorre em todos os campos: político, econômico, social, ecológico, tecnológico, do conhecimento e da valorização do homem. Essas mudanças não são pequenas alterações, mas se caracterizam pela profundidade e radicalidade com que se processam (Caravantes, 1984). As mudanças sempre existiram, mas não com a velocidade com que ocorrem hoje. O paradoxo é que muitas organizações continuam atuando nos moldes tradicionais, moldes válidos para um ambiente estático e não para um ambiente turbulento. Se as organizações e seus dirigentes se conscientizarem de que vivem em um novo

ambiente, turbulento e descontínuo, deverão, então, abandonar as características que lhes eram exigidas por um ambiente calmo e altamente previsível e que se chamou de ambiente estático (ver Figura 1). É nessa passagem que consiste a mudança.



Figura 1: Estática versus Turbulência Ambiental
 Fonte: Caravantes, G. , 1984, p.25.

A mudança é geralmente apresentada como um processo doloroso, árduo e longo. Entretanto, se ela ocorrer de uma forma intencional e planejada, poderá perder essa conotação e ser aceita e incorporada pelos que dela participarem. Segundo Morgan (1996), mudanças são consideradas desafios aos quais a organização deverá responder e, de acordo com o autor, os principais problemas que as organizações modernas enfrentam originam-se de mudanças no ambiente. Nas palavras do autor (1996, p. 253), as “organizações evoluem ou desaparecem em conjunto com mudanças que ocorrem nos seus ambientes e a administração estratégica dessas organizações requer um entendimento deste contexto”.

“Ou as empresas rapidamente se conscientizam da necessidade de implementar reformulações profundas ou terão de ceder lugar a outras, mais conscientes e capazes de responder à nova época em que vivemos” (Caravantes, 1984, p.25).

Um dos primeiros filósofos ocidentais a conceber a idéia de mudança foi o grego Heráclito, que observou que o universo se encontrava em constante transformação, incorporando tanto características de estabilidade quanto de mudança (Morgan, 1996).

Os evolucionistas explicavam a mudança através do conceito de *diferenciação*, onde o sistema se tornava cada vez mais e mais complexo, e parte da vida social, que antes era comum, tornava-se agora distinta ou separada. O desenvolvimento significava uma crescente diferenciação, complexidade e interdependência estrutural.

De acordo com o Materialismo Histórico, de Karl Marx, a mudança provém da interação do ser humano com o ambiente material. Assim, toda a sociedade está baseada na economia ou *infra-estrutura*, que tende a governar as alterações na *superestrutura*, as instituições políticas, culturais e legais (Giddens, 1991). Para Marx, o progresso se alcança através de uma sucessão de conflitos de natureza dialética e a mudança se dá pela transformação do modo de produção e da acumulação de capital.

Já a interpretação de Max Weber para o fenômeno mudança amplia o conceito. Para ele, uma teoria sobre mudança, baseada em um único fator, não pode explicar o desenvolvimento. Segundo esse autor, ao analisar a mudança, pode-se: 1) identificar alguns fatores que influenciaram a mudança em vários contextos, e 2) desenvolver uma teoria que explique certas fases ou episódios da mudança. Para realmente se entender a mudança, existe a necessidade de analisar os vários fatores de impacto: o ambiente físico, que influencia, mas que não pode ser tão valorizado como o foi pelos evolucionistas; o tipo de organização política vigente e os fatores culturais, os efeitos da cultura, da forma de pensar, da consciência e da influência da liderança. O impacto de cada um desses fatores vai variar de situação para situação, de acordo com o lugar e o tempo, não podendo, assim, determinar qual fator é o mais importante.

As teorias genéricas são mais imperfeitas e por isso desapontam os que procuram fórmulas sedimentadas e seguras para conduzir a mudança. Teorias sobre objetos específicos são em grande número, fornecem explicações e instrumentos para inovações localizadas, mas provocam grandes controvérsias sobre o alcance e os limites de suas opções como objetos de intervenção (Motta, 1997, p.72).

O conceito de mudança de Sztompka (1998) envolve três idéias: a diferença, os instantes diversos e os estados de um mesmo sistema. A mudança, segundo esse autor (p.27), "corresponde à diferença entre os vários estados sucessivos de um mesmo sistema".

Giddens (1991, p.778) afirma que, "para identificar mudanças significativas, isso requer que se demonstrem alterações na *estrutura básica* de um objeto ou situação durante

um período de tempo; mas também requer que se demonstre o que permaneceu estável, para, dessa forma, se poder mensurar a mudança”.

O conceito de mudança de Sztopmka (1998) e Giddens (1991) engloba a idéia de *tempo*. Não se pode trabalhar o conceito de mudança sem trabalhar o conceito de tempo, pois quando se fala em mudança, entende-se que isso ocorra em um determinado espaço temporal. O que se observa é uma diferença entre o *antes* de determinado instante e o *depois*.

Lipitt (in Zaltman, 1977, p.7) define mudança como “qualquer alteração, planejada ou não, no *status quo* de um organismo, situação ou processo”. O autor vai mais além e faz uma distinção entre mudança planejada e mudança organizacional. A *mudança planejada* é qualquer tentativa, pretendida, escolhida e intencional, de um indivíduo, grupo, organização ou um sistema social, de influenciar diretamente no seu *status quo*, no de outro organismo ou situação. Já a *mudança organizacional* é qualquer alteração, planejada ou não, no *status quo* que afete a estrutura, a tecnologia e os recursos humanos de toda a organização.

Brown (1995) acrescenta outro termo para que se compreenda o fenômeno da mudança. A autora entende que a mudança se dá através da alteração na *percepção*, na forma como conceptualizamos as relações entre as coisas, como entendemos as relações de causa e efeito e os conceitos que atribuímos para os acontecimentos. Essas mudanças são encorajadas pelo processo de diálogo aberto, reflexivo e coletivo.

Mudança é o processo de reaprender, de um indivíduo ou grupo, em resposta a novos requerimentos de uma dada situação que requer a tomada de ação e que resulta em alterações e ajustes na estrutura e/ou no funcionamento do sistema social (Zaltman, 1977).

Para Arenberg (1957, apud McGill, 1972), as atitudes e o comportamento de um indivíduo são decorrência de sua personalidade básica e de seu papel social. Os processos de mudança necessitam estar relacionados com a alteração de ambas as forças dentro de um indivíduo e as forças na situação organizacional que cercam o indivíduo.

Motta (1997) conceitua mudança como o aplicar da novidade; mudar é o uso de uma descoberta ou invenção; é introduzir o incomum, tanto no sentido positivo como no sentido negativo. Inovações podem surgir da própria releitura de algum desempenho negativo do passado. O processo de mudança é bastante imprevisível e pouco controlável, exatamente pelo caráter sistêmico das organizações, aliado ao contexto contemporâneo complexo, altamente mutante e repleto de interdependências.

Todo processo de mudança é, de acordo com o autor (1997, p. 139):

- a) tanto um aprendizado, uma reconciliação de idéias e um novo direcionamento estratégico;
- b) dependente e vulnerável à diversidade cultural dos contextos organizacionais;
- c) descontínuo, alterando-se necessidades de direcionamento estratégico, negociação ou valorização da criatividade emergente; e
- d) intimamente ligado ao foco substantivo, ou seja, a opção pelo tema da mudança já define, em grande parte, o modelo prioritário de iniciá-la.

De acordo com Pereira (1995), a mudança exerce atração e resistência nos seres humanos. Esse poder é decorrente de suas características intrínsecas: a inexorabilidade, a ambigüidade e a perda.

As mudanças são inexoráveis; elas sempre ocorrem, independente de nossa vontade ou não. Elas atingem a todos. Afetam os costumes e as formas de vida. Transformam indivíduos, organizações e sistemas sociais. Não importa a maneira segundo a qual reagimos às mudanças; mudamos assim mesmo. As mudanças nos forçam a conviver com elas a todo momento.

A segunda característica da mudança é sua ambigüidade e, portanto, as pessoas e as organizações devem encontrar um ponto de equilíbrio entre a estabilidade e a mudança. A conquista desse equilíbrio é bastante difícil. A ambigüidade se manifesta nos seres humanos através da ansiedade e da crise. A ansiedade é o combustível para a mudança e a crise representa o paradoxo - mudar e não mudar. Mudar é incerto e arriscado. É, ao mesmo tempo, promissor e ameaçador.

A terceira característica da mudança é a perda. A mudança se caracteriza como uma grande geradora de perdas. Sempre que existe uma mudança algo é deixado para trás. Não é possível passar de um estado para outro sem que se renuncie a algo. De acordo com Schon (1971), os momentos de crise são muito ameaçadores porque obrigam elementos vitais do sistema a se transformarem, fazendo com que áreas estáveis se tornem instáveis. Após esses momentos de transição, o indivíduo, a organização ou o sistema social já não são mais os mesmos, apesar de guardarem certas características essenciais.

2.1.2 *Mudança: processo*

Segundo Schein (1980), o processo de mudança é composto por quatro fases: a percepção; a mudança de atitude; a mudança de comportamento; e a fixação do novo comportamento.

A *percepção* é o momento de tomada de consciência de que algo não está bem ou não está de acordo com as nossas expectativas. A percepção é o ponto de partida de qualquer mudança. É quando surge a necessidade da mudança.

A *mudança de atitude* é o descongelar de padrões antigos, é o abandono de hábitos arraigados, é quando surge a flexibilização de estruturas rígidas. Mudar de atitude implica desaprender. A mudança é um ônus, pois requer da pessoa rever sua maneira de pensar, agir, comunicar, inter-relacionar-se e de criar significados para a própria vida (Motta, 1997, p. xvi).

Mudança de comportamento é quando existe a externalização do novo comportamento aprendido e realizado. É a fase da implementação das ações. Esse novo comportamento deve vir sendo cultivado por um tempo através de um esforço consciente e deliberado. Enquanto esse novo comportamento não surgir, não se pode dizer que houve mudança. Nesse momento, o comportamento recém-adquirido é bastante frágil e pode sofrer retrocesso.

A *fixação do novo comportamento* é quando se congela o novo comportamento. Nesse momento é necessário que o indivíduo, a organização ou o sistema social adquira a capacidade de se auto-renovar, perca o medo de aprender, a fim de sustentar o novo comportamento.

2.1.3 *Mudança: tipos*

É importante definir os vários tipos de mudança que podem ocorrer. As mudanças podem tomar várias formas. Analisam-se aqui alguns tipos de acordo com quatro autores.

Segundo Ferguson (1980), existem quatro formas básicas de mudança. A forma mais simples e mais limitada é chamada de *mudança por exceção*. As antigas crenças se mantêm intactas, mas se aceita uma quantidade de anomalias. A segunda forma é a *mudança incremental*, que ocorre aos poucos; o indivíduo quase não percebe que a mudança ocorreu. A terceira é a *mudança-pêndulo*, que é o abandono de um sistema fechado para outro. A experiência anterior é rejeitada, indo de um tipo de meio-conhecimento para outro.

Segundo a autora, essas três formas de mudança - por exceção, incremental e pêndulo - chegam quase à transformação. A mente não consegue lidar com informações conflitantes, a menos que as consiga integrar. Assim, as informações que não combinam com as crenças dominantes são reprimidas.

A quarta dimensão da mudança - e a forma mais desafiante - é a *mudança paradigmática*, onde a transformação ocorre. A mudança paradigmática permite que a informação seja agrupada em uma nova forma ou estrutura. Essa forma de mudança é integradora e soluciona a questão do "ou isto ou aquilo", pois ajuda na percepção de que a forma anterior de ver o mundo é apenas uma parte do todo e que agora conhecemos mais uma parte.

Pereira (1995) também mostra quatro tipos de mudança. São elas: *mudanças naturais*, que ocorrem com todos os sistemas sociais, pois eles nascem, crescem, amadurecem, definham e morrem. As organizações passam pelos mesmos estágios e que são chamados de fases: a pioneira, a estável e a auto-renovável; *mudanças reativas* são as mudanças incrementais. De um modo geral esse tipo de mudança é parcial e fragmentado, por ser fruto de pressões. Ocorrem quando já não é mais possível resistir à mudança; *mudanças evolutivas* são as planejadas, pensadas, com o objetivo de crescimento e expansão, e são baseadas em estratégias educacionais; e, finalmente, *mudanças revolucionárias*, que são aquelas rápidas e com grande impacto, provocadas por um evento externo significativo que as fazem necessárias.

Já Zaltman (1977) identifica seis tipos de mudança: tipo 1 - *mudança de atitude e de comportamento*, que é aquela de curto prazo e que ocorre em nível micro ou individual; tipo 2 - *mudança de ciclo de vida*: aquela que também ocorre no nível micro ou individual, mas é de longo prazo, onde o novo comportamento aprendido é mostrado através do estilo de vida; tipo 3 - *mudança normativa ou administrativa*, que é a mudança no grupo ou no nível intermediário e de curto prazo; pode ocorrer quando o grupo altera suas normas e valores temporariamente para experimentar uma inovação; tipo 4 - *mudança organizacional*, que também se refere à mudança no grupo mas é de longo prazo; aqui ocorre a institucionalização, pelo grupo, de uma mudança; tipo 5 - *inovação, invenção e revolução*, mudança de curto prazo que ocorre em nível macro ou societal; as mudanças aqui se caracterizam por inovações ou invenções; no longo prazo, essas mudanças irão resultar em

mudanças na estrutura social da sociedade, ou seja, mudanças do tipo 6 - *evolução sociocultural*, que ocorrem em nível macro ou societal e são de longo prazo.

2.2 RESISTÊNCIA À MUDANÇA

Toda mudança envolve a alteração nas concepções dos indivíduos, ou seja, na sua escala de valores, na cultura, no *background*, isto é, na forma particular de cada indivíduo perceber o mundo e interpretar os fatos, o que acabará por acarretar uma mudança no comportamento - objetivo maior do processo de mudança. Essa é geralmente temida porque significa uma perturbação no *status quo*, uma ameaça. Assim, toda vez que existe uma tentativa de mudança, surgem várias formas de resistência (Zaltman, 1977).

Resistência pode ser definida como qualquer forma de conduta que serve para manter o *status quo* frente à pressão para mudá-lo (Zaltman, 1977). A resistência à mudança baseia-se em vários pontos; não apenas no fato de não se querer mudar os modos tradicionais de realizar o trabalho, mas também no medo de que, com a mudança, a segurança no trabalho diminua. Se as pessoas não percebem a necessidade da mudança, não estarão motivadas para mudar e, conseqüentemente, criarão uma resistência à mudança que está sendo introduzida. Como afirma Pereira (1999, p.114): "Qualquer mudança, seja ela individual ou coletiva, provoca rupturas na identidade, por isso é sempre ameaçadora e causa insegurança".

Segundo autores como Zaltman (1977), Motta (1997), Moorhead e Griffin (1989), a resistência é um fenômeno positivo, apesar de carregar uma conotação negativa, e muitas vezes surge por erros dos agentes de mudança. "A visão da resistência como natural ao processo de inovar mostra que, antes de ser perturbadora da ordem, ela é apenas uma manifestação das contradições inerentes à organização do trabalho" (Motta, 1997, p.201). A resistência a uma proposta de mudança pode ser um sinal de que existe algo de errado com a proposta, ou de que houve equívocos em sua apresentação (Stoner ; Freeman, 1985).

De acordo com Bateman e Snell (1998), uma das formas mais eficazes para fazer com que as pessoas percebam que alguns dos modos antigos de pensar, sentir e fazer as coisas ficaram obsoletos é comunicar para elas as conseqüências negativas dos métodos antigos, comparando-se o desempenho da organização ao de seus concorrentes.

Em épocas de mudança, as forças de desintegração tornam-se mais claras, exigindo maior esforço e atenção gerencial. Assim, em se tratando da mudança e da resistência à mudança, é importante entender que, em um mundo em transformação rápida, as organizações não podem deixar de mudar. A mudança tornou-se inevitável à organização e ao administrador foi designada a tarefa de introduzir a mudança e superar as resistências em relação às mesmas. É este processo contínuo, de adaptação e mudança, que garante a sobrevivência e o desenvolvimento das organizações. Kotter e Schlesinger (1994, p.67) afirmam que “num mundo de rápidas transformações, os administradores necessitam desenvolver suas habilidades em diagnosticar a resistência às mudanças, escolhendo métodos apropriados para superá-la”.

2.2.1 Formas de resistência à mudança

a) Resistência individual

Segundo Kotter e Schlesinger (1994), deve-se ter em mente as razões mais comuns pelas quais as pessoas resistem às mudanças a fim de prever a forma que a resistência vai tomar. De acordo com os autores são quatro as razões: a primeira é o *interesse pessoal e a visão limitada da empresa*. Está ligado ao fato de as pessoas pensarem que perderão alguma coisa de valor como resultado da mudança; a segunda é a *interpretação errada e a falta de confiança*, onde as pessoas não compreendem as implicações das mudanças e percebem que as mesmas podem representar mais perdas do que ganhos; a terceira razão diz respeito a *avaliações diferentes*: as pessoas resistem às mudanças por julgarem uma situação de maneira diferente de seus administradores ou agentes de mudança. A quarta forma é o *baixo nível de tolerância em relação à mudança*, pois as pessoas temem não serem capazes de desenvolver as novas habilidades e comportamentos que lhes serão exigidos.

Motta (1997), afirma que grande parte das resistências à mudança tem origem nas percepções individuais sobre a novidade. As origens mais comuns, segundo o autor, são as seguintes: a) receio do futuro: a impossibilidade de conhecer o futuro faz o ser humano desenvolver imagens diversas sobre o que há de vir; b) recusa ao ônus da transição: o alcance do futuro exige a passagem por caminhos difíceis e incertos; muitas vezes as pessoas não se sentem capacitadas para transitarem por esta mudança; c) acomodação ao status funcional: a resistência à mudança advém das dificuldades das pessoas em lidar com a complexidade e descontinuidade das condições organizacionais. A mudança ameaça valores, concepções

e formas de agir dos indivíduos; d) receio do passado: condicionamentos, construídos através de experiências, podem criar atitudes de rejeição à mudança.

b) Resistência organizacional

Para se livrarem da ameaça representada pela mudança, as organizações adotam o que Pereira (1997) denominou de *mecanismos de compensação*, que têm o objetivo de recompor o equilíbrio perdido. Estes mecanismos se manifestam de várias formas: a primeira é a *negação da mudança*, que é a inércia, a acomodação ou a crença em uma estabilidade que não existe; a segunda forma é *manter o equilíbrio do sistema*, alternando períodos de estabilidade com períodos de inovações superficiais. A mudança é concentrada em aspectos pouco relevantes do sistema. Quando a mudança não pode ser evitada, ignorada ou contida, surge a terceira forma de resistência: *a incorporação do mínimo de mudança*, que visa a mascarar ou neutralizar as mudanças essenciais.

Katz e Kahn (1978) identificaram seis fontes de resistência organizacional. É importante salientar que nem todas as organizações ou situações de mudança contemplam as seis fontes:

- a) inércia estrutural: a estrutura organizacional proporciona resistência à mudança porque foi desenhada para manter a estabilidade;
- b) foco de mudança estreito: qualquer esforço deve levar em consideração as interdependências entre os elementos organizacionais, tais como pessoas, estrutura, tarefas e sistemas de informação;
- c) inércia grupal: as regras dos grupos agem como barreiras nas tentativas individuais de mudança de comportamento;
- d) ameaça ao conhecimento especializado: a mudança ameaça o conhecimento especializado que o indivíduo ou grupo desenvolveu durante os anos de trabalho;
- e) ameaça ao poder: qualquer realocação do poder de decisão pode ameaçar a relação de poder na organização;
- f) esforços de mudança fracassados: qualquer pessoa que tenha vivenciado um processo de mudança que não tenha dado certo torna-se relutante em abraçar uma nova tentativa;

2.2.2 Formas de reação à mudança

Segundo Pereira (1997), as formas de reação dependem do tipo de personalidade e da estrutura psicológica das pessoas. A reação é uma questão de grau, que vai da rejeição total ou da negação da mudança, à resistência à mudança até a antecipação e o comportamento proativo. São elas:

- a) *negação* da mudança: não vê, porque, deliberadamente, não quer ver;
- b) *ignorar* a mudança: finge que não vê para não se comprometer; esconde, na alienação, o medo de optar;
- c) *isolamento*: isola-se para não ter de conviver com a realidade;
- d) *boicote*: é a resistência agressiva e destruidora;
- e) *resistência ativa*: defesa dos princípios e posições com rigidez;
- f) *resistência passiva*: é uma das reações mais difíceis de serem trabalhadas; é o não fazer nem deixar que outros façam;
- g) *acomodação*: esperar para ver o que acontece;
- h) *aderir*: aceitar a mudança passivamente. É uma decisão de adaptação, reativa, limitada à mera necessidade de sobrevivência;
- i) *explorar*: tirar proveito da mudança;
- j) *participação*: decisão ativa, fruto de opções conscientes e deliberadas, onde se assumem riscos e conseqüências;
- k) *influência*: é a decisão da liderança carismática; não apenas participa, mas também influencia os outros a participarem;
- l) *promove*: é a decisão do empreendedor, que não apenas concebe valores, mas operacionaliza, faz acontecer;
- m) *postura proativa*: é a decisão do visionário; antecipa-se às mudanças e toma decisões no presente para moldar o futuro.

2.2.3 Lidando com resistências

Inovar, segundo Motta (1997), exige iniciativa para buscar o novo; persistência para manter o entusiasmo; e habilidade para enfrentar riscos, resistências e conflitos. Assim, a mudança requer um preparo inicial de quem pretende conduzi-la. Esse preparo deve incluir, segundo o autor (1997, p.203), as seguintes dimensões:

a) o agente de mudança deve procurar sistematizar e problematizar sua experiência e conhecimento de forma a produzir algumas proposições sobre a mudança. Quanto maior a capacidade crítica de um analista, maior a sua habilidade em lidar com a diversidade inerente à mudança; b) deve ampliar a perspectiva da própria profissão ou especialidade, através da interdisciplinaridade e multiprofissionalidade, o que facilita entender e controlar os efeitos colaterais e imprevistos no processo de mudança; e c) os agentes de mudança devem sempre aprimorar sua atenção a alguns valores humanos no trato da diversidade, a fim de evitar conflitos e resistências desnecessários.

Para Kotter e Schlesinger (1994), muitos gestores subestimam tanto a variedade de maneiras pelas quais as pessoas podem reagir às mudanças, como as formas pelas quais elas podem influenciar positivamente determinados indivíduos e grupos durante a mudança. Os autores apresentam algumas das várias abordagens mais eficazes para administrar a resistência e angariar a cooperação. As tentativas de mudança bem-sucedidas são caracterizadas pela habilidade de aplicar algumas dessas abordagens em suas diferentes combinações (Figura 2). São elas:

- a) instrução e comunicação: treinar antecipadamente as pessoas a respeito da mudança é uma das maneiras mais comuns de superar a resistência; a comunicação ajuda a ver a necessidade e a lógica da mudança;
- b) participação e envolvimento: a participação conduz ao comprometimento; se os resistentes em potencial forem envolvidos em algum aspecto do projeto e da implementação da mudança, a resistência pode ser evitada;
- c) facilitação e apoio: oferecer apoio ou ajuda àquelas pessoas que podem se sentir ameaçadas;
- d) negociação e acordo: oferecer incentivos aos resistentes ativos ou potenciais; a negociação se torna apropriada quando se torna claro que alguém vai sair perdendo como resultado da mudança;

- e) manipulação e cooptação: a manipulação envolve, normalmente, a utilização muito seletiva da informação e a estruturação consciente dos eventos; a forma comum de manipulação é a cooptação, que significa dar uma função desejada ao indivíduo no projeto ou na implantação da mudança;
- f) coerção explícita e implícita: forçar a pessoa a aceitar a mudança, ameaçando-a implícita ou explicitamente - com perda do trabalho, promoção e outros, ou de fato demitindo-a ou transferindo.

Todas as mudanças organizacionais, mesmo aquelas que têm implicações positivas, encontram resistências. Muitas vezes, as pessoas resistem às conseqüências potenciais das mudanças mais do que às mudanças propriamente ditas (Pereira, 1999). A mudança é uma decorrência de várias ações, algumas planejadas outras não. É um processo sistêmico e complexo de aplicar novas idéias (Motta, 1997). Considerando-se que a mudança é necessária para o desenvolvimento, a resistência à mudança é seu obstáculo, e assim deve ser ultrapassado. Não existe uma forma única de tratar a resistência. Existem, sim, vários modelos e estratégias, como os de Kotter e Schlesinger (1994), Howard e Haas (1994), e as contribuições dos vários cientistas do comportamento, que podem auxiliar na melhor forma de tratar a resistência. Os processos de mudança bem-sucedidos serão aqueles onde existir uma combinação de abordagens adequadas tanto às condições internas da organização quanto às contingências. Como bem afirma Motta (1997, p.190): "Gerir mudança é gerir várias lógicas".

MÉTODO PARA TRATAMENTO DA RESISTÊNCIA EM RELAÇÃO A MUDANÇAS			
ABORDAGEM	COMUMENTE USADA EM SITUAÇÕES	VANTAGENS	DESVANTAGENS
Instrução + Comunicação	Onde houver falta de informação e análise ou informações inadequadas	Uma vez persuadidas, as pessoas freqüentemente auxiliam na implantação da mudança.	Pode levar muito tempo, caso muitas pessoas estejam envolvidas
Participação + Envolvimento	Onde os iniciadores não dispõem de toda a informação necessária para projetar a mudança e onde outros tenham considerável poder para resistirem	As pessoas que participam ficarão comprometidas com a implantação da mudança e qualquer informação relevante que tiverem será integrada ao plano de mudança.	Pode levar muito tempo se os participantes projetarem uma mudança inadequada
Facilitação + Apoio	Em que as pessoas são resistentes em função de problemas de adaptação	Nenhuma outra abordagem funciona tão bem para problemas de adaptação.	Pode levar muito tempo, ser dispendiosa e ainda falhar.
Negociação + Acordo	Em que alguém ou algum grupo claramente perderá algo com a mudança e onde este grupo tem considerável poder para resistir	Algumas vezes esta é uma maneira fácil de evitar maiores resistências.	Pode ser muito dispendiosa, em muitos casos, se alertar outras pessoas para a negociação por submissão.
Manipulação + Cooptação	Outras táticas não funcionam ou são muito dispendiosas	Pode ser uma solução relativamente rápida e não dispendiosa para os problemas de resistência	Pode conduzir a futuros problemas, caso as pessoas sintam-se manipuladas.
Coerção explícita + implícita	Onde a rapidez é essencial e os indicadores da mudança possuem considerável poder	É rápida e pode solucionar qualquer tipo de resistência.	Pode ser arriscada se deixar as pessoas indispostas com os iniciadores.

Figura 2: Método para treinamento da resistência em relação à mudança

Fonte: KOTTER.; SCHLESINGER, 1994, p.72

2.3 MODELOS DE MUDANÇA PLANEJADA

Mudança é a única constante neste ambiente de terceiro milênio. Sistemas sociais eficazes são aqueles capazes de funcionar dentro e em relação com este ambiente em constante transformação. Tal é o desafio da mudança. Etzioni (1968) vê a mobilização ou

o planejamento como a estratégia de mudança a ser defendida nas ciências sociais. Conseqüentemente, a resposta para o desafio da mudança é o planejar a mudança. Mudança planejada é o processo de trazer conhecimento científico social para a solução de problemas dos sistemas sociais.

Os modelos serão aqui classificados seguindo uma lógica temporal, de acordo com a sua época de surgimento.

2.3.1 Modelos surgidos de 1940 a 1960

1. O modelo de Kurt Lewin (1951)

Para Lewin o sucesso da mudança está ligado a três aspectos:

- a) o *descongelar* do nível presente: que pode envolver problemas diversos, de acordo com os diferentes casos;
- b) realizar as modificações julgadas necessárias, passando para o próximo nível, e
- c) *congelar* a vida do grupo neste novo nível.

Segundo o autor, a mudança para um nível mais alto tem vida curta, pois, após o “choque inicial”, o grupo tende a voltar ao nível anterior. Isso indica que, ao determinar o objetivo num processo de mudança planejada, não é suficiente defini-lo apenas como *atingir um novo nível*. Permanecer neste novo nível ou determinar o período de permanência devem fazer parte do objetivo.

2. Modelo de R. Lippit (Lippit, Watson e Westley, 1958)

Este modelo enfoca a análise do relacionamento interventor-patrocinador, pressupondo os seguintes estágios:

1. desenvolvimento da necessidade de mudança;
2. estabelecimento de uma relação de mudança;
3. clarificação ou diagnóstico do problema do patrocinador;
4. exame de rotas alternativas e metas, estabelecendo a intenção para ação futura;
5. transformação de intenções em práticas reais de mudança;

6. generalizações e estabilização da mudança;
7. alcançando uma relação terminal.

3. Os Três Modelos de Robert Chin (in Bennis; Benne, Chin; Corey, 1976)

Chin apresenta três modelos:

1. *Modelo de sistema*: o objetivo deste modelo é a criação de um arcabouço de coerências, de modo que o conhecimento que se origina em diferentes áreas de especialização possa ser integrado de maneira ordenada. Os principais componentes deste modelo são:

- a) *fronteira*: é a que forma um círculo fechado em torno de variáveis escolhidas, onde há menos intercâmbio de energia através da linha do círculo do que dentro do círculo delimitante;
- b) *tensão, pressão, força e conflito*: os componentes de um sistema são necessariamente diferentes; diferentes departamentos têm diferentes funções e papéis; esta diferenciação gera tensões dentro do sistema; assim devem ser elaboradas formas de integração e de coordenação para que a organização se mantenha em equilíbrio; tais tensões, que resultam das configurações estruturais do sistema, são denominadas *pressão e força*; quando não são resolvidas, a consequência é a confrontação entre os subsistemas, então chamada de *conflito*;
- c) *equilíbrio e estado de firmeza*: um sistema em equilíbrio reage à influência externa de três formas: 1) resistindo à influência perturbadora, recusando-se a reconhecê-la ou estabelecendo uma barreira defensiva entre o sistema e a área de onde se origina a ameaça; 2) pondo em operação novas forças, de modo a compensar a ameaça; e 3) acomodando os fatores em desequilíbrio através da busca de um novo ponto de equilíbrio para o sistema; e
- d) *realimentação*: é o *feedback*, elemento essencial ao sistema aberto, pois permite que o sistema corrija seus desvios.

2. *Modelo de desenvolvimento*: são aqueles conjuntos de idéias que se agrupam em torno do crescimento e da mudança direcional; Chin parte de dois

pressupostos: primeiro, de que mudança é o estado natural da vida; segundo, de que o sistema caminha para um ponto qualquer, possui uma direção e uma finalidade; sendo assim, sempre será possível analisar e identificar os processos envolvidos em seu movimento do *estado presente* para *o novo estado*, isto é, sua finalidade; dentro desse modelo, Chin sugere 5 categorias:

- a) direção: as mudanças estão ocorrendo e não são casuais; elas têm alguma direção, algum objetivo ou estado final;
- b) estado identificável: à medida que o sistema se desenvolve, os diferentes estados podem ser identificados e diferenciados; as organizações apresentam, em momentos diversos de sua evolução, diferentes características, o que permite um diagnóstico mais acurado do sistema;
- c) forma de desenvolvimento: existem quatro formas de desenvolvimento: a primeira, quando o sistema atravessou um determinado estágio, demonstra desenvolvimento contínuo e nunca volta ao estágio anterior; a segunda diz que a expansão e o desenvolvimento de um sistema se dá em forma de uma espiral, onde o sistema poderá enfrentar novamente o mesmo problema, tratando-o, nesse momento, de forma diferente; a terceira, os estágios constituem fases que ocorrem e se repetem; e a quarta forma afirma que o sistema poderá se fragmentar em subsistemas mais especializados e independentes;
- d) forças ou fatores causais: são interpretados de três maneiras diferentes: em primeiro lugar, os fatores ambientais agem como desencadeadores no realinhamento das forças de crescimento que são inerentes ao sistema; em segundo, o desenvolvimento é uma decorrência de reações bem-sucedidas a novas situações e forças ambientais; em terceiro, as tensões internas, existentes em qualquer sistema, são os causadores do desequilíbrio do mesmo, e a consequência desse desequilíbrio são modificações e a condução do sistema a um novo nível de equilíbrio;
- e) potencialidade: é a aptidão do sistema para a mudança, contenha ele ou não os elementos necessários à mudança.

3. *Modelo para mudança*: este modelo incorpora alguns elementos de análise tirados do modelo de sistemas, juntamente com algumas idéias do modelo de desenvolvimento, em uma estrutura onde a atenção está voltada para as forças induzidas que estão produzindo a mudança.

PRESSUPOSTOS E ABORDAGEM DE TRÊS MODELOS ANALÍTICOS			
MODELOS DE MUDANÇA			
PRESSUPOSTOS E ABORDAGEM DE	MODELO DE SISTEMA	MODELO DE DESENVOLVIMENTO	MODELO PARA MUDANÇA
1. <i>Conteúdo</i>			
Estabilidade	Integração estrutural	Fases, estágios	Degelo de Partes
Mudança	Derivada da estrutura	Constante e único	Induzido, controlado
2. <i>Causa</i>			
Fonte da mudança	Tensão estrutural	Natureza dos organismos	Auto-induzido e agentes de mudança
Força causal	Redução de tensão		Escolha racional
3. <i>Objetivo</i>			
Direção	Emergente	Ontológico	Seleção Deliberada
Estabelecidos por	“Interesses constituídos”		Processo de Colaboração
4. <i>Intervenção</i>			
Confrontação	Pressões, forças e tensões	Discrepância entre realidade e potencialidade	Necessidade Percebida
Objetivo da Intervenção	Ajustamento, adaptação	Remoção de bloqueios	Aperfeiçoamento
5. <i>Agente de Mudança</i>			
Lugar	Exterior ao “Sistema - Alvo”	Exterior	Parte da situação
Papel	Agente e diagnosticador externo	Agente e diagnosticador externo	Participante no aqui e agora

Figura 3: Pressupostos e abordagem de três-modelos analíticos

Fonte: BENNIS, W.G.; et alii, 1976, p. 102.

4. Desenvolvimento Organizacional, na concepção de Warren Bennis (Bennis, 1972)

Desenvolvimento Organizacional (DO) é uma resposta à mudança, uma complexa estratégia educacional que tem por finalidade mudar as crenças, as atitudes, os valores e a estrutura de organizações, de modo que elas possam melhor se adaptar aos novos mercados, tecnologias e desafios e ao próprio ritmo vertiginoso da mudança.

O importante neste modelo é que os dados são gerados pelo próprio sistema-cliente. Através da coleta e do *feedback* de dados relevantes torna-se disponível um maior número de opções, o que auxilia na tomada de decisão. O valor básico subjacente à teoria e à prática do DO é o da *escolha*.

O DO é, na sua essência, nas palavras do autor, uma estratégia educacional que emprega os meios mais amplos possíveis de comportamento, baseada na experiência e com o objetivo de alcançar melhores e maior número de opções organizacionais num mundo altamente turbulento.

As características do DO são:

- a) Uma estratégia educacional adotada para se chegar a uma mudança organizacional planejada. As estratégias diferem consideravelmente, mas quase sempre estão concentradas em cima dos valores, atitudes, relações e clima organizacional, nas “variáveis das pessoas”, e não nas metas, estruturas e tecnologia das organizações.
- b) As mudanças buscadas estão diretamente ligadas à exigência ou necessidade da organização, a problemas específicos enfrentados pela organização, e que são classificados em três categorias: 1) problemas de destino – crescimento, identidade e revitalização; 2) problemas de satisfação e desenvolvimento humanos; e 3) problemas de eficiência organizacional.
- c) Baseia-se numa estratégia educacional que dá ênfase ao comportamento já experimentado pela organização, apóia-se na experiência prévia e no *feedback*, sobre os quais o planejamento e a ação são baseados.
- d) Os agentes de mudança são, quase sempre, mas não exclusivamente, externos ao sistema-cliente.

- e) Implica um relacionamento e colaboração entre o agente de mudança e os componentes do sistema cliente.
- f) Os agentes de mudança compartilham uma *filosofia social*, um conjunto de valores sobre o mundo em geral e sobre as organizações humanas em particular, a qual molda suas estratégias, determina suas intervenções e comanda suas respostas ao sistema-cliente.

A Figura 4 aponta os elementos considerados *chave* à abordagem de DO preconizada por Bennis.

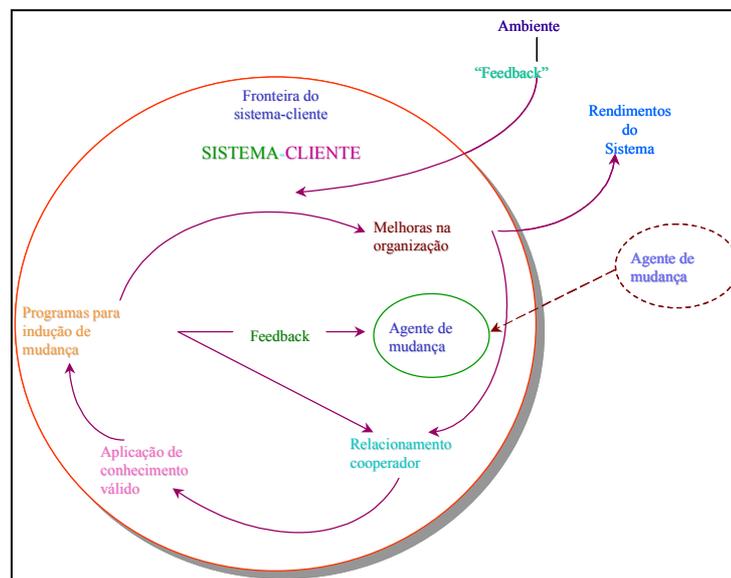


Figura 4: Elementos-Chave do DO
Fonte: Bennis, W. 1972, p.19.

2.3.2 Modelos surgidos de 1970 a 1980

1. Os modelos *single-loop* e *double-loop*, de Chris Argyris (Argyris, 1996)

A mudança de comportamento é considerada o critério principal para a eficácia organizacional. Uma das formas de alterar o comportamento é através da ênfase direta na mudança de comportamento. Uma segunda alternativa é através da compreensão dos significados que pessoas criam quando interagem entre si. Há diferenças importantes, um *gap*, entre os significados criados quando as pessoas seguem suas visões (teoria adotada) e

quando elas as expressam em ações (teoria efetivamente aplicada). Além disso, as pessoas, freqüentemente, não estão conscientes dessas diferenças. Assim, segundo Argyris, mudança de comportamento, que é mais do que apenas um *gimmick*, requer uma mudança na teoria que as pessoas utilizam e no sistema de aprendizagem da organização. O autor sugere que igualmente, se não até mais, fundamental do que as teorias de ação são os processos de raciocínio que as pessoas usam. *Processos de raciocínio* são as atividades através das quais são criadas premissas que são assumidas, ou provadas, como sendo válidas e das quais são tiradas as conclusões de como agir. Esses processos de raciocínio são a essência de como os indivíduos interpretam a realidade.

O conceito de aprendizagem encerra duas condições. Primeiro, a aprendizagem ocorre quando uma organização alcança seu objetivo, isto é, quando há uma *combinação* entre a sua intenção para ação e a realidade ou resultado. Segundo, a aprendizagem acontece quando uma *não combinação* entre intenções e resultados é identificada e corrigida, quer dizer, quando uma *não combinação* se transforma em uma correta combinação (Figura 5).

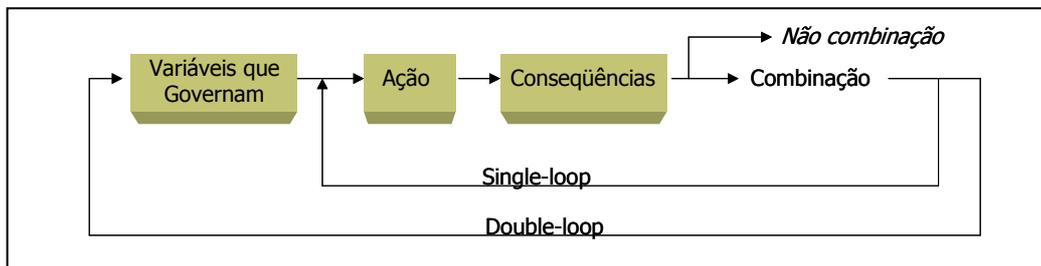


Figura 5: Modelo *single-loop* e *double-loop*

Fonte: Argyris, 1996, p.8.

A aprendizagem do tipo *single-loop* acontece quando são criadas *combinações corretas*, ou quando as *não combinações* são corrigidas, mudando a forma de ação. Sempre que um erro é descoberto e corrigido sem questionar ou alterar os valores subjacentes do sistema (seja individual, grupal, ou organizacional), a aprendizagem é *single-loop*. Este modelo é adequado para o trabalho usual, assuntos repetitivos e auxilia na realização do trabalho rotineiro.

A aprendizagem do tipo *double-loop* acontece quando as *não combinações* são corrigidas, primeiro examinando-se e alterando as *variáveis que governam* e então as ações. *Variáveis que governam* são os estados preferidos que os indivíduos se esforçam para “satisfazer¹” quando estão agindo. Essas variáveis não são as crenças ou os valores subjacentes que as pessoas seguem. Elas são as variáveis que podem ser deduzidas, a partir da observação das ações de indivíduos que agem como agentes para a organização, guiando as ações dos mesmos.

O *double-loop* é mais pertinente para o complexo, para questões não programáveis, assegurando que exista um futuro para a organização. Segundo Argyris, é importante que os cientistas sociais estudem o modelo de mudança do tipo *double-loop*, porque, ao utilizar apenas o modelo de mudança do tipo *single-loop*, eles podem, sem o desejar, tornar-se servos do *status quo*.

2. Modelo de aprendizagem organizacional, de D. Kolb (Kolb et alii, 1986)

O modelo de Kolb é uma descrição do ciclo de aprendizagem – como a experiência se traduz em conceitos, os quais, por sua vez, são usados como guias na escolha de novas experiências. O autor concebe a aprendizagem como um ciclo quadrifásico. A experiência concreta imediata é a base da observação e da reflexão. Tais observações são assimiladas na forma de uma teoria a partir da qual podem-se deduzir novas implicações para a ação. Tais implicações ou hipóteses servem, então, de guias durante a ação para criar novas experiências.

O modelo de Kolb é classificado como *vivencial* por dois motivos: a) é vinculado à psicologia social de Kurt Lewin e aos trabalhos de treinamento da sensibilidade, e aos ensinamentos de laboratório dos anos 50 e 60, e b) enfatiza a importância da experiência no processo de aprendizagem. Essa ênfase é que, de acordo com o autor, diferencia a abordagem de outras teorias cognitivas do processo de aprendizagem.

O processo de aprendizagem vivencial tem, segundo o autor, dois objetivos. São eles: a) aprender as especificidades de um determinado tema, e b) descobrir as próprias forças e fraquezas como aprendiz – aprender a aprender pela experiência.

¹“*Satisfice*”, termo cunhado por Herbert Simon, referindo-se àquela decisão *que melhor satisfaça determinados requisitos dentro das circunstâncias existentes em determinado momento*.

Segundo o modelo, para que exista o efetivo aprendizado, os aprendizes necessitam de quatro diferentes tipos de habilidades:

- a) experiência concreta (EC);
- b) observação reflexiva (OR);
- c) conceituação abstrata (CA); e
- d) experimentação ativa (EA).

Segundo o autor, eles precisam ser capazes de se envolver completa, aberta e imparcialmente em novas experiências (EC), refletir sobre essas experiências e observá-las a partir de diversas perspectivas (OR), criar conceitos que integrem suas observações em teorias sólidas em termos de lógica (CA) e usar essas teorias para tomar decisões e resolver problemas (EA).

As experiências concretas, dilemas ou problemas iniciam o ciclo de aprendizagem e fornecem os dados brutos, em termos de observações, sentimentos e reações, para o segundo estágio, onde as respostas e conflitos na escolha de uma forma ou outra são observados e analisados. As observações e reflexões resultantes desse estágio são de natureza pessoal e fornecem subsídios para o próximo estágio. No terceiro estágio busca-se, a partir dos dados fornecidos no primeiro estágio e das observações e reflexões resultantes, levantar generalizações e linhas comuns que ligam essas situações a outras, semelhantes. Os conceitos resultantes fornecem uma estrutura para o quarto estágio do modelo. Esses conceitos podem estimular a procura de novas experiências concretas, de maneira que um novo ciclo de aprendizagem se inicie e uma nova aprendizagem seja obtida (Figura 6).

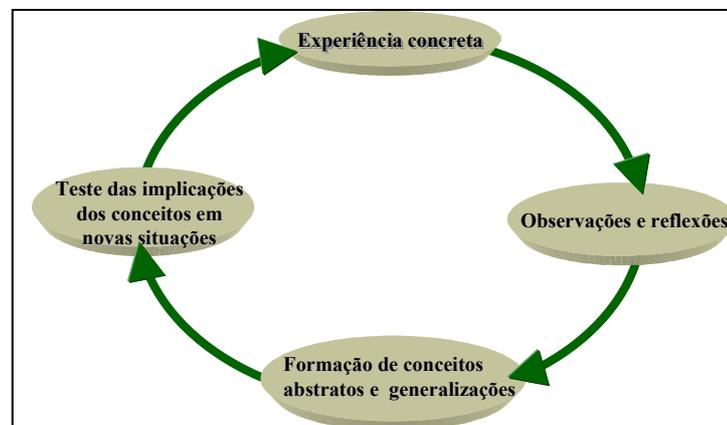


Figura 6: Modelo de aprendizagem vivencial
Fonte: Kolb et alii, 1986, p.38.

Segundo Kolb, há duas dimensões básicas no processo de aprendizagem. A primeira representa a experiência concreta (EC) de eventos, de um lado, e a conceituação abstrata (CA), de outro. A segunda dimensão tem a experimentação ativa (EA), de um lado, e a experimentação reflexiva do outro (ER). Assim, neste processo de aprendizagem, o indivíduo vai passando, em vários graus, de ator para observador, de um envolvimento específico para um distanciamento analítico geral.

O entendimento do processo de ensino-aprendizagem, na ótica da aprendizagem vivencial, coloca um novo desafio para a operacionalização da relação teoria-prática. Se a experiência concreta é o requisito inicial para que haja uma aprendizagem efetiva, algo deve ser feito para que ela ocorra. Certamente os procedimentos necessários levam a um ensino diferente do tradicional. Segundo Kolb, este modelo é útil não só para examinar o processo educacional vigente como também para entender o processo de solução de problemas e de adaptação organizacional.

3. O modelo de John Kotter (1997)

Segundo o autor, o processo de mudança envolve uma série de fases que, geralmente, consomem um tempo considerável. A eliminação de uma dessas fases cria a ilusão de que o processo de mudança está veloz, mas, na realidade, os resultados não são satisfatórios. Kotter propõe oito passos para a transformação da organização:

1. infusão do senso de urgência: análise das realidades do mercado e da competição; identificação e discussão das crises efetivas ou potenciais e das grandes oportunidades;
2. formação de uma poderosa coalizão orientadora: reunião de um grupo com bastante poder para liderar o esforço da mudança e motivação do grupo para o trabalho em conjunto, como equipe;
3. criação da visão: desenvolvimento de uma visão que ajude a direcionar o esforço de mudança; elaboração de estratégias para a realização da visão;
4. divulgação da visão: utilização de todos os veículos possíveis para a divulgação

da nova visão e estratégias; ensino dos novos comportamentos, pelos exemplos da coalizão;

5. capacitação de outras pessoas para atuar conforme a visão: eliminação dos obstáculos à mudança, alteração dos sistemas e estruturas que comprometam seriamente a visão; encorajamento da assunção de riscos e das idéias, atividades e ações não tradicionais;
6. planejamento e promoção de vitórias de curto prazo: programação de melhorias de desempenho evidentes, promoção das melhorias, reconhecimento e recompensa dos empregados que participaram da melhoria;
7. consolidação das melhorias e desenvolvimento de novas mudanças: aproveitamento da maior credibilidade para a mudança dos sistemas, estruturas e políticas que não se enquadram na visão; contratação, promoção e desenvolvimento de empregados capazes de implementar a visão; revigoração do processo, com projetos, temas e agentes de mudança;
8. institucionalização das novas abordagens: ênfase nas conexões entre os novos comportamentos e os êxitos da empresa; desenvolvimento de meios para assegurar a formação de lideranças e a sucessão.

4. Teoria da ação comunicativa, de Jürgen Habermas (1987)

Habermas assim se expressa em relação à racionalidade pela comunicatividade:

(...) podemos dizer que as ações reguladas normativamente, as auto-apresentações expressivas, e também as expressões valorativas suplementam os atos de fala constativos na constituição de uma prática comunicativa que, contra um pano de fundo de um mundo-da-vida, é orientada para alcançar, sustentar e renovar o consenso - e, na verdade, um consenso que se baseia no reconhecimento intersubjetivo de pretensões de validades criticáveis. A racionalidade inerente a esta prática é mostrada no fato de que um acordo alcançado comunicativamente deve ser baseado no final em razões. E a racionalidade daqueles que participam dessa prática comunicativa é determinada pelo fato de que, se necessário, podem, sob circunstâncias convenientes, fornecer razões para suas expressões (1984, p.17).

A teoria da ação comunicativa de Habermas pressupõe a linguagem como um meio, no interior do qual tem lugar um tipo de processo de entendimento em cujo transcurso os participantes, ao se relacionarem com o mundo, apresentam-se uns frente aos outros com pretensões de validade que podem ser reconhecidas ou questionadas.

O conceito de racionalidade proposto por Habermas não é baseado no subjetivismo e no individualismo: ele fala de *reunião* e da tentativa de se chegar ao *consenso*, de se dar voz a todos os participantes dos atos de comunicação, de reabilitar a esfera pública, para que as pessoas possam decidir sobre a orientação das ações sociais, agora não mais por imposição coercitiva mas por uma disposição de dialogar e alcançar o consenso unicamente em função da racionalidade das ações.

Da racionalidade comunicativa resulta a *ação comunicativa*. Na ação comunicativa, os participantes da comunicação buscam alcançar o entendimento sobre uma situação. Exige interação e é sobretudo um mecanismo para coordenar ações. Visa ao entendimento, um acordo obtido através de definições de situações que admitem consenso. Interessa-se por organizar as relações dos homens entre si, de modo a regulamentar os processos de vida social por meio de normas que, uma vez aceitas, passam a ser institucionalizadas e que, portanto, não podem mais ser desrespeitadas.

Na ação comunicativa os interlocutores integram, em um sistema, os três conceitos de mundo – objetivo, social e subjetivo – que aparecem isolados ou em pares em outros tipos de ação, que todos compartilham e, no interior do qual, podem chegar a um entendimento.

Dentro desse contexto, um mundo objetivo representa-se pela totalização das entidades na sociedade, onde esse mundo goza de uma base ontológica em que necessariamente os indivíduos se defrontam em suas ações. Esse mundo objetivo está exteriorizado aos indivíduos e, suas relações, socialmente construídas, situam-se dentro de um aspecto formal.

Em segunda instância, tem-se o mundo social, que totaliza o processo de relações sociais interpessoalizadas na vida dos atores. O ambiente cotidiano é o local onde se pode definir a existência desse mundo, pois é nele onde os indivíduos vivem e se relacionam comunicativamente, constituindo novos valores e novas verdades, verdades essas determinadas a partir do processo social de construção da realidade.

Por fim, temos o mundo subjetivo. Se os dois primeiros conceitos expostos acima estão situados no universo externo da vida dos indivíduos, o mundo subjetivo apresenta-se como universo interno dos atores, onde se totalizam as experiências vivenciadas e transformadas em conhecimento subjetivo, que é reconhecidamente válido e necessário para exteriorizar a ação e a razão no aspecto comunicativo.

Assim, de acordo com Habermas (1984), uma combinação na prática comunicativa da vida quotidiana pode se apoiar, ao mesmo tempo, num saber proposicional compartilhado intersubjetivamente, numa concordância normativa e numa confiança recíproca. Os participantes da comunicação baseiam os seus esforços de entendimento mútuo num sistema de referências composto por esses três mundos.

A peça central da ação comunicativa é a *situação ideal de fala*, que só é atingida quando todos os interlocutores têm chances iguais de selecionar e empregar *atos de fala*. Os atos de fala trocados pelos atores estão baseados num consenso subjacente, que é formado do reconhecimento recíproco de três aspectos (Habermas, 1984):

- a) que o enunciado formulado é verdadeiro;
- b) que o ato de fala é correto relativamente a um contexto normativo existente; e
- c) que a intenção manifestada do falante é visada do modo como é proferida;

Para a ação comunicativa o paradigmático não é a relação de um sujeito solitário com algo no mundo objetivo, mas a relação que dois sujeitos capazes de linguagem e de ação estabelecem quando se entendem entre si acerca de algo (Habermas, 1984, p.499). Entendimento, aqui, significa comunicação dirigida para um *acordo* válido (Habermas, 1984, p.195-196).

Os pontos principais do agir comunicativo:

- a) *Orientação para o entendimento mútuo* versus *orientação para o sucesso*: as interações são mais ou menos cooperativas e estáveis, mais ou menos conflituosas e instáveis. Na medida em que os atores estão exclusivamente orientados para o sucesso, isto é, para as conseqüências do seu agir, eles tentam alcançar os objetivos de sua ação influenciando externamente, por meio de armas ou bens, ameaças ou seduções, sobre a definição da situação ou sobre as decisões de seus adversários. A coordenação das ações de sujeitos que se relacionam dessa

maneira aqui é vista como estratégica. Fala-se em *agir comunicativo* quando os atores tratam de harmonizar internamente seus planos de ação e de só perseguir suas respectivas metas sob a condição de um *acordo* existente ou a se negociar sobre a situação e as conseqüências esperadas. O modelo do *agir orientado para o entendimento mútuo* tem que especificar condições para um acordo alcançado comunicativamente.

- b) *O entendimento mútuo enquanto mecanismo da coordenação de ações*: o conceito do agir comunicativo está formulado de tal maneira que os atos do entendimento mútuo, que vinculam os planos de ação dos diferentes participantes e reúnem as ações dirigidas para objetivos, numa conexão interativa, não precisam de sua parte ser reduzidos ao agir teleológico. Os processos de entendimento mútuo visam a um acordo que depende do assentimento racionalmente motivado ao conteúdo de um proferimento. O acordo não pode ser imposto à outra parte, não pode ser extorquido ao adversário por meio de manipulações.
- c) *Situação de ação e situação de fala*: se entendemos o agir, em geral, como consistindo em dominar situações, o conceito do agir comunicativo extrai do domínio da situação, ao lado do aspecto teleológico da execução de um plano de ação, o aspecto comunicativo da interpretação comum da ação, sobretudo da formação de um consenso.
- d) *O pano-de-fundo do mundo da vida*: o agir comunicativo pode ser compreendido como um processo circular no qual o ator é as duas coisas ao mesmo tempo: ele é um iniciador, que domina as situações por meio de ações imputáveis; ao mesmo tempo, ele é também o produto das tradições nas quais se encontra, dos grupos solidários aos quais pertence e dos processos de socialização nos quais se cria.

5. Modelo de renovação institucional (MRI), de G. Caravantes (1982)

O modelo da renovação institucional é composto de oito categorias. Essas oito categorias contribuem, na visão do autor, para a sobrevivência do sistema principal de que fazem parte e são importantes para a produção de mudanças. Ei-las:

- 1) Missão organizacional: somente quando os propósitos da organização são claramente definidos é que a ação administrativa adquire significado.

Propósito, aqui, se refere a quaisquer compromissos com situações futuras desejadas. A percepção do propósito faz com que o foco da mudança seja determinado.

- 2) Agentes potenciais: nesta categoria estão incluídos os executivos. A liderança é o elemento principal num processo de mudança, pois esses processos requerem gerenciamento ativo, competente e engajado. É somente através dessas pessoas que o propósito organizacional se concretiza.
- 3) Fator crítico ou estratégico: é aquele cujo controle, na forma correta, no lugar e no tempo corretos, estabelecerá um novo sistema, um conjunto de condições capazes de contribuir para a consecução do propósito.
- 4) Possibilidade objetiva: esta categoria sugere que possibilidades presentes numa determinada situação necessariamente transcendem, em termos quantitativos, tanto o elenco de alternativas que o agente é capaz de perceber, quanto aquilo que, finalmente, vem a se concretizar. O agente de mudança deve ter claro para si três pontos: primeiro, que existem inúmeros meios de atingir o seu propósito (princípio da equifinalidade); em segundo, que a limitação crítica está em sua capacidade de análise e interpretação; e, finalmente, ele deve lembrar que os modelos e teorias podem ser, como descreveram Herman e Korenich (1977), “telas de distorções, que se interpõem entre acontecimentos e a experiência que temos deles”. Assim, pode-se dizer que a teorização não constitui um substituto para a ação. Esta necessita, isto sim, ser orientada por um modelo mais flexível, para que exista uma compreensão mais profunda da situação.
- 5) Consenso e participação: consenso diz respeito ao grau de integração existente na organização. De acordo com Etzioni (1971), existem várias esferas de consenso: a) *consenso sobre valores gerais*: valores que não são característicos da organização, mas quando compartilhados, o consenso sobre metas e meios tem maior probabilidade de ser obtido; b) *consenso sobre as metas organizacionais*: sobre a situação que a organização se esforça para estabelecer; c) *consenso sobre meios, políticas ou táticas*: as crenças desempenham importante papel nas decisões sobre os meios e é necessário que se determine o grau de consenso sobre quais os meios que deverão ser usados; d) *consenso sobre participação*: é o processo de decisão se os participantes da base inferior da escala participam ou não da

organização. Este processo se dá tanto nos níveis inferiores da escala hierárquica, quanto nos níveis intermediário e superior; e) *consenso sobre obrigações de desempenho*: uma vez que os escalões inferiores definiram participar, resta, então, a questão do grau de consenso sobre os deveres que terão de cumprir; f) *consenso sobre as perspectivas de conhecimento*: pressupõem uma linguagem comum, um quadro compartilhado de referências e um conjunto de regras para o teste empírico aprovado antecipadamente. As organizações diferem não apenas no grau de consenso exigido como também no grau de consenso em cada esfera do mesmo. Já a participação diz respeito à interação entre os participantes da organização, especialmente sua participação na tomada de decisão e no planejamento, a fim de atingir os propósitos da organização. A participação constitui um meio de produção do autocrescimento. A participação qualificada é um meio de obtenção de apoio para a consecução das metas organizacionais.

- 6) Estratégias de aprendizagem: é essencial para este modelo algum tipo de curso geral de ação, visando à consecução dos objetivos dos agentes de mudança, o que aqui é chamado de *estratégia*. As estratégias são os caminhos determinados para atingir os propósitos organizacionais e as estratégias de aprendizagem são as que visam à busca contínua de aperfeiçoamento, por parte dos membros e do todo organizacional. Aqui, aprendizagem é definida como o processo de aquisição da capacidade de utilização do conhecimento, um processo que ocorre como resultado de prática e de experiência crítica e que produz uma mudança relativamente permanente no comportamento. Não é apenas o aprendizado de simples capacidades funcionais.
- 7) Estágios: como as plantas e as pessoas, as organizações têm um ciclo vital. De acordo com Gardner (1971, p.56), “elas tem uma juventude, verde e macia, um tempo de força florescente e uma enrugada velhice...”. As organizações têm como estágios de crescimento potencial em seus ciclos vitais, experimentando crises e situações que exigem determinadas ações gerenciais, indispensáveis para que a entidade atinja seu estágio seguinte de crescimento. A não compreensão desses estágios pode levar a alta administração a fazer perguntas certas no momento errado, isto é, em um momento em que essas perguntas não sejam pertinentes, em função do estágio em que se encontra a organização.

- 8) Contexto (ambiente): o ambiente significa o sistema maior, sociedade ou nação, de que a organização faz parte. O inter-relacionamento entre a organização e seu ambiente é complexo e precisa de especial competência para ser gerenciado de maneira eficiente. Mas, se desejamos organizações bem-sucedidas, é necessário prestar atenção para mais além do processo de troca entre ambiente e organização. É preciso levar em consideração os processos que ocorrem no próprio ambiente e que estão entre as condições determinantes das trocas.

2.3.3 Modelos surgidos a partir de 1990

1. Modelo da administração renovada: a proposta de W. Bjur e G. Caravantes (1996)

A proposta deste modelo parte do pressuposto de que o encaminhamento dos problemas de uma sociedade organizacional, como a presente – em que os indivíduos nascem, vivem e morrem² dentro de organizações – só poderia se dar através de mais administração, mas não da administração tradicional praticada, mas sim a partir de uma administração renovada, também batizada de "boa administração". Os elementos críticos da boa administração, segundo os autores, são: a) Visão de ambiente, ou seja, a necessidade de compreender o contexto, de *ler* o ambiente externo à organização e interpretá-lo, considerando seus aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais que possam vir a influenciar na caminhada bem-sucedida da organização. b) Definição da missão ou finalidade, bem como a definição de políticas, objetivos, metas e estratégias da organização. É fundamental a existência de um norte-orientador ao longo da caminhada organizacional. c) Comportamento humano: são as pessoas que fazem ou deixam de fazer. Portanto, é importante saber o que as motiva e como agem. O homem deve ser valorizado não apenas como ser produtivo, mas como ser integral e global, que necessariamente transborda seu papel organizacional e descrições de cargo. d) Recursos: todo desenvolvimento de uma organização pressupõe a existência de recursos materiais ou físicos, financeiros e tecnológicos em níveis mínimos, capazes de permitir a viabilização da missão organizacional. A administração desses recursos deve partir de uma lógica de escassez e ser calcada na parcimônia de uso dos

² Trata da expressão utilizada por Amitai Etzioni em sua obra *Modern Organizations*, Prentice Hall, 1964.

mesmos. e e) Resultados socialmente relevantes, vinculados à ética, à responsabilidade social e ao respeito pelo meio ambiente. Espera-se a produção de resultados desejados e valorizados pela comunidade ou sociedade a que tais organizações se propõem a servir.

A concepção da administração renovada materializa-se no conceito de ReAdministração, isto é, uma forma de gerir as organizações contemporâneas, de tal sorte que se consigam, de um lado, *organizações eficientes* (produtivas), *eficazes* (que atinjam de forma sistemática e continuada os resultados planejados) e *efetivas* (que levem em consideração sua responsabilidade pública, cultivem a ética em seu desempenho) e, de outro lado, *indivíduos satisfeitos e recompensados com e pelo que fazem*. Nesse conceito dois elementos são essenciais: o *indivíduo* e a *organização* (Figura 7).



Figura 7: Os vértices da ReAdministração
Fonte: Caravantes, Bjur, 1996, p.2.

As organizações devem ser:

- a) Eficientes, ou seja, que cumpram as normas e procedimentos, empreguem os recursos moderadamente e não os desperdicem. O aumento da eficiência está relacionado a redução de custos, diminuição de tempo nas operações e em maior produtividade, o que permitirá ampliar seus mercados.
- b) Eficazes, na medida em que realizem o que se propuseram a realizar. O conceito de eficácia está ligado à consecução dos objetivos que a organização pretende atingir. É deslocar a atenção dos aspectos internos e procurar centrá-la nos externos, no ambiente e, especialmente, no que de mais relevante lá se

encontra: a *clientela*, recebedora dos produtos e serviços.

- c) Efetivas, centrando a atenção em aspectos éticos e na responsabilidade pública. No entendimento dos autores, uma organização não ética, não efetiva, num contexto que busca a estabilidade e o respeito a normas básicas para poder operar, é uma organização que tende a ser banida do mercado, senão no curto, mas já no médio e longo prazos. A abordagem entende por resultados socialmente relevantes aqueles em que as organizações, além de produzir o que se propõem em termos econômicos, produzem também benefícios a médio e longo prazos, para segmentos importantes da comunidade, sociedade ou nação. Organizações voltadas a produzir resultados socialmente relevantes se preocupam com o impacto social e ético das ações realizadas, levando em consideração as expectativas da comunidade que estão representadas nos ambientes interno e externo.

Em relação ao indivíduo, a ReAdministração busca o indivíduo *feliz e atualizado*. Ao contrário de utilizar uma lógica dicotômica (ou/ou) ao se referir ao indivíduo: feliz *ou* atualizado, a ReAdministração optou por uma lógica integrativa: feliz *e* atualizado. Estando em um mundo essencialmente organizacional, a busca de um indivíduo satisfeito com e pelo que faz é um papel que deverá ser desempenhado pelas organizações. Segundo Drucker (1973), a organização é uma ficção legal; em realidade, a organização não existe. O que existe, isto sim, são pessoas que se relacionam e tentam atingir objetivos mutuamente acordados. Portanto, quando se fala em organização, fala-se de pessoas que atuam na organização.

A felicidade a que se refere a ReAdministração está centrada na necessidade da busca, por parte dos indivíduos, de um comportamento ético em um mundo organizacional. Apóia-se na idéia aristotélica de que o propósito da ética é um só: a busca da felicidade humana. De acordo com a ética aristotélica, a busca da felicidade deve ser o norte orientador de todas as ações individuais. Mas para atingir esse objetivo último, existe uma cadeia de objetivos intermediários básicos que precisam ser igualmente alcançados – saúde, alimentação, educação, amizade, riqueza. São fatores críticos que, quando não atendidos, inviabilizam a

pretensão última do homem, a eudemonia³, mas que, quando atendidos, tendem a satisfazer os quesitos básicos conducentes à felicidade do homem. A felicidade também é uma consequência de ser bem-sucedido em alguma outra busca como indivíduo, isto é, sua atualização ou auto-realização.

A abordagem da ReAdministração parte dos seguintes pressupostos:

- 1) O mundo é essencialmente organizacional; logo, são as organizações os veículos por excelência para a satisfação das necessidades humana.
- 2) A compatibilização das motivações e das necessidades dos indivíduos e dos grupos com os objetivos organizacionais faz com que ambos, indivíduo e organização, saiam ganhando. O desafio, de acordo com os autores, é estabelecer um mecanismo que permita mútua satisfação. Maslow (1998) chama essa compatibilização de sinergia, ou seja, o que é benéfico para o indivíduo é benéfico para todos; o sucesso individual não deve ocorrer às custas de outros; o desafio está em alinhar os objetivos organizacionais com os objetivos pessoais de seus integrantes. Douglas McGregor (2000) propõe o equacionamento e a compatibilidade das necessidades individuais e dos objetivos organizacionais da seguinte forma: a administração deve criar condições (um ambiente organizacional) tais que os membros da organização, em todos os níveis, possam melhor alcançar seus próprios objetivos, dirigindo seus esforços para os objetivos da organização.
- 3) Não existe necessária incompatibilidade entre as necessidades individuais e os objetivos organizacionais, mas cabe especialmente à organização criar condições tais que esta compatibilidade se viabilize.

Se um indivíduo dedica parte substancial de seu tempo de vida dentro de uma organização produtiva, cabe a esta criar, em contrapartida, condições básicas para que ele possa crescer e se desenvolver, buscando sua auto-atualização (Caravantes e Bjur, 1996, p.18).

- 4) A ReAdministração deve ser útil, produzir resultados socialmente relevantes, para os indivíduos que nela trabalham, para a clientela específica da organização e para a comunidade mais ampla. Trata-se da responsabilidade

³ Teoria ética de Aristóteles, fundada na felicidade. Eudaimonia, de *eudaimon* (felicidade), segundo o Dicionário Caldas Aulete, Rio de Janeiro: Ed Atlas, 1958.

social e ética das organizações, corroborada por Drucker (1973) ao enfatizar que as organizações não vivem para si próprias, mas são meios, são órgãos sociais que visam à realização de uma tarefa social. O objetivo da organização está fora dela e é sempre uma contribuição específica para o indivíduo e para a sociedade.

- 5) Para que uma teoria organizacional seja útil e produza resultados de valor é necessário que a mesma seja simples, de fácil compreensão e assimilação, sendo, assim, adotada por um número significativo de integrantes da sociedade organizacional.

A ReAdministração, ainda que privilegie a simplicidade em termos teóricos, apresenta-se como um novo paradigma para a compreensão do fenômeno organizacional. O termo *paradigma* foi introduzido por Kuhn (1994), como resultado de sua preocupação com as discrepâncias e os desentendimentos entre os cientistas sociais no que se refere à aplicação dos métodos e técnicas das ciências naturais aos estudos dos fenômenos humanos nas ciências sociais. Kuhn (1994) refere-se a paradigma como um modelo ou padrão aceito e compartilhado por um grupo social, ou como uma *matriz disciplinar*.

A maneira como as pessoas vêem um aspecto específico do mundo será orientada pelo paradigma em que elas estão trabalhando; assim, pode-se entender o paradigma como um fator limitador no desenvolvimento. Em se tratando de analisar e solucionar um grande número de problemas, o fator que diferencia a habilidade de um gerente é a riqueza de seu repertório paradigmático, que será empregado à medida que surge a necessidade.

Os paradigmas - constituídos de crenças limitadoras - determinam a criatividade. Gerando paradigmas mais amplos, estendendo os limites do atual, aumenta-se o potencial de ações criativas (Caravantes e Bjur, 1996). A mudança básica proposta por este modelo é a de ampliar a lógica aristotélica do exclusivo, ou a chamada lógica do *ou/ou* na qual fomos treinados e educados, e partir para uma lógica de integração, do tipo *isto e aquilo*, que permita gerenciar situações aparentemente paradoxais.

Quando se propõe a abandonar uma lógica de exclusão e optar por uma lógica de integração, é preciso abrir mão da lógica dualista e admitir um novo tipo de lógica, que permita lidar com esses opostos: a chamada lógica *fuzzy*. Tal lógica pode ser definida como uma teoria ou forma de pensar que se apóia na contradição, que endossa ambigüidade e que exige que nos sintamos confortáveis em nossas incertezas. Quanto mais uma coisa se assemelha ao seu oposto, mais *fuzzy* ela é: o caso do copo de água meio vazio - ou meio cheio, é o caso extremo da coisa *fuzzy*.

2.4 A SÍNTESE - MODELO ORIENTADOR DO CASO

Segundo Kolb (1986), nós organizamos o mundo de acordo com conceitos ou categorias e estes conceitos não existem isoladamente; eles se ligam uns aos outros por uma rede de relações. Da mesma forma, a maioria dos modelos não conseguem, sozinhos, focalizar todos os aspectos da organização, pois um modelo é uma simplificada construção de alguma parte da realidade e guarda apenas aqueles traços considerados essenciais para relações similares.

O propósito de um modelo não é reproduzir a realidade em toda a sua complexidade, mas simplificá-la, formular aquilo que é essencial para a compreensão, previsão ou controle (Kaplan; Norton, 1992). Segundo Pereira (1999), nenhum modelo de mudança é válido por si mesmo. Nas palavras da autora (p.25), “um programa de mudança é personalizado; o que é bom para uma empresa não o é para outra”. A adequação do modelo deve levar em conta fatores tais como: finalidade da mudança, tamanho e tipo da organização e a cultura organizacional.

O modelo orientador do processo de transformação das Faculdades Integradas Ritter dos Reis - FAIR em Centro Universitário Ritter dos Reis - UniRitter desenvolveu-se através da combinação de três bases teóricas: A teoria da Ação Comunicativa, a abordagem proposta pela ReAdministração e a Aprendizagem Vivencial.

A orientação filosófico-metodológica da instituição, cuja concepção de educação é fundamentada na racionalidade comunicativa, de Habermas (1984), contrapondo-se à racionalidade instrumental, encontrou uma concepção de administração renovada no conceito de ReAdministração (Caravantes; Bjur, 1996, p.2), como segue:

ReAdministração é uma forma de gerir as organizações contemporâneas, de tal sorte que consigamos, de um lado, organizações eficientes (produtivas), eficazes (que atinjam de forma sistemática e continuada os resultados planejados), e efetivas (que levem em consideração sua responsabilidade pública, cultivem a ética em seu desempenho) e, de outro, indivíduos satisfeitos e recompensados com e pelo que fazem.

Convergente com a racionalidade comunicativa, a ReAdministração faz um contraponto aos modismos das técnicas gerenciais tão em voga no mundo empresarial. Ao mesmo tempo em que leva em consideração os critérios tradicionais de *eficiência e eficácia*, vinculados à ótica da racionalidade instrumental, incorpora o de *efetividade sócio-política* e de *relevância social*, numa perspectiva de racionalidade substantiva, ou comunicativa. Trata-se de estabelecer uma nova concepção do fenômeno administrativo. Não mais uma visão meramente mecanicista, apoiada unicamente numa racionalidade funcional, mas sim uma administração orgânica – que prestigia as inter-relações e as interdependências – e preche de uma *racionalidade substantiva, valorativa*, no sentido aristotélico ou, mais modernamente, de uma *racionalidade comunicativa*, para usar a expressão cunhada por Habermas.

Uma nova visão de administração que enfatiza não apenas os aspectos organizacionais, empresariais e institucionais, mas que prestigia o verdadeiro articulador e responsável pelo êxito das organizações: *o homem*, seja ele o alto executivo ou o mais humilde servidor.

A teoria da ação comunicativa proporciona um caminho para, através da comunicação, evoluir de uma perspectiva autoritária, fragmentada e individualista para uma visão integrada, baseada no trabalho coletivo, na comunicação, na troca de experiências, no confronto de opiniões e na busca do consenso.

O terceiro marco referencial, de natureza conceitual, diz respeito diretamente à concepção do processo ensino-aprendizagem. Trata-se do modelo de aprendizagem vivencial, de Kolb (1986, p.38).

O cerne do modelo é uma descrição simples do ciclo de aprendizagem – como a experiência se traduz em conceitos, os quais, por sua vez, são usados como guias na escolha de novas experiências. Concebe-se aprendizagem como um ciclo quadrifásico. A experiência concreta imediata é a base da observação e da reflexão. Tais observações são assimiladas na forma de uma teoria a partir da qual podem-se deduzir novas implicações para a ação. Tais implicações ou hipóteses servem então de guias durante a ação para criar novas experiências.

Ao modelo resultante aqui desenvolvido, integrador das três teorias antes abordadas - Racionalidade Comunicativa, de Habermas; Aprendizagem Vivencial, de Kolb; e ReAdministração, de Bjur e Caravantes – foi batizado de Modelo Orientador Tridimensional (MOT). Ele está centrado na abertura, na transparência na troca de informações, numa visão sistêmica, preocupado com os subsistemas sócio-técnico-valorativo-ecológico. Busca vantagem competitiva para a instituição, satisfazendo tanto os membros da organização como a sua clientela, preocupando-se, também, com o impacto social e ético das ações por ela empreendidas. A estratégia é a do aprendizado associado à mudança, procurando identificar como mudar, dando vazão a ações colaborativas que permitam uma evolução conjunta do sistema organizacional.

As organizações contemporâneas estão buscando ser cada vez mais flexíveis, ágeis, eficientes, eficazes e efetivas, preocupadas em agregar valor aos serviços que oferecem à sua clientela e à sociedade como um todo. Através da inter-relação entre essas três abordagens teóricas pode-se estabelecer uma organização de aprendizagem, ressaltando a importância de harmonizar, internamente, os planos de ação e de só perseguir as metas estabelecidas sob a condição de um acordo existente ou de se negociar sobre a situação e as conseqüências esperadas. O modelo opera orientado para o entendimento mútuo, onde o homem é colocado como o centro do processo.

A aprendizagem é mais do que um modelo de mudança propriamente dito. Ela constitui o fundamento de quase todos os modelos. Mudança planejada não é realizada para sanar problemas organizacionais, mas para desenvolvê-las, para criar novas formas de atuação (Pereira, 1999). Segundo Schon e Argyris (1974), a mudança envolve valores e objetivos, ao passo que a aprendizagem organizacional, além desses itens, identifica erros e trabalha para corrigi-los.

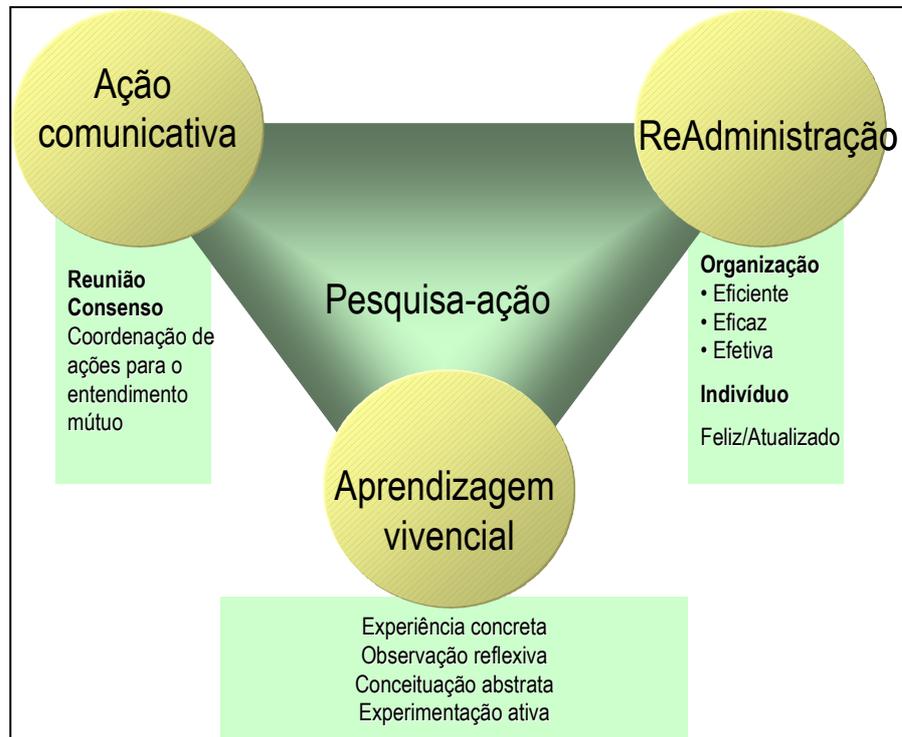


Figura 8 : Modelo Orientador Tridimensional (MOT)

Como metodologia facilitadora, senão integradora, dos três modelos teóricos está a pesquisa-ação, que retrata o *modus operandi* das FAIR no correr do processo de mudança, o que será analisado no capítulo a seguir.

3. METODOLOGIA

O método de pesquisa é o meio pelo qual o investigador desenvolve seu estudo. O método é o instrumento que visa a facilitar o desenvolvimento da pesquisa e não um rótulo que busca enquadrar pesquisas em categorias diferentes. O método é, portanto, o processo, o meio pelo qual se busca investigar uma realidade.

Pesquisas com perspectivas diferentes requerem conhecimentos diferentes e o critério para determinar o que conta como conhecimento significativo se altera de uma pesquisa para outra (Morgan, 1983). Cada estratégia a ser utilizada apresenta vantagens e desvantagens que dependem, de acordo com Yin (2001), a) do tipo de questão da pesquisa; b) do controle que o pesquisador possui sobre os eventos comportamentais efetivos; e c) do foco em fenômenos históricos, em oposição a fenômenos contemporâneos.

Morgan (1983, p.19) afirma que a “pesquisa não é apenas uma questão de metodologia, pois o método é uma parte de um processo maior que constitui e torna um assunto conducente de estudar de uma maneira distinta”. Segundo o autor (1983, p. 19),

a seleção do método implica uma visão da situação a ser estudada, já que qualquer determinação de *como* estudar um fenômeno leva consigo certas hipóteses, ou resposta explícita para a pergunta *o que está sendo estudado?*

De acordo com Maturana e Varela (2001, p.31), “não se pode tomar o fenômeno do conhecer como se houvessem *fato* ou objetos lá fora, que alguém capta e introduz na cabeça. A experiência de qualquer coisa lá fora é válida de uma maneira particular pela estrutura humana, que torna possível a *coisa* que surge na descrição”. A inseparabilidade entre a teoria e a prática, entre a reflexão e a ação, é indicada pelos autores na seguinte afirmação: “*Todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer*” (p.32).

A pesquisa se caracteriza como um esforço cuidadoso para a descoberta de novas informações ou relações, e para a verificação e ampliação do conhecimento existente. O caminho seguido nessa busca pode ter contornos diferentes: o da abordagem qualitativa ou o da abordagem quantitativa.

Quando num estudo o que se busca é o entendimento do fenômeno como um todo, na sua complexidade, é possível, de acordo com Godoy (1995a), que a análise qualitativa seja a mais indicada. Para Patton (1990), a pesquisa qualitativa cultiva a mais útil das capacidades humanas: a capacidade de aprender a partir dos outros.

Na visão de Godoy (1995a, p.63), explica que,

quando estamos lidando com problemas pouco conhecidos e a pesquisa é de cunho exploratório, este tipo de investigação parece ser o mais adequado. Quando o estudo é de caráter descritivo e o que se busca é o entendimento do fenômeno como um todo, na sua complexidade, é possível que uma análise qualitativa seja mais indicada. Ainda quando a nossa preocupação for a compreensão da teia de relações sociais e culturais que se estabelecem no interior das organizações, o trabalho qualitativo pode oferecer interessantes e relevantes dados.

De acordo com Clark (1972), o empirismo, modelo metodológico dominante, não é a única forma possível ou desejável. “Os positivistas muitas vezes estão apenas procurando por correlações e leis sem qualquer *insight* ou explicação do porquê destes eventos ocorrerem” (Morgan, 1983, p.38).

Maturana e Varela (2001) afirmam que o subjetivo e o qualitativo não se propõem a ser superiores ao objetivo e ao quantitativo, a superá-los ou mesmo descartá-los, mas sim manter uma relação complementar. Nas palavras dos autores (p.15), “muitas pessoas(...) imaginam que o trabalho científico deve afastar de suas preocupações a subjetividade e a dimensão qualitativa”, como se a ciência não fosse uma atividade desenvolvida por seres humanos.

A pesquisa qualitativa teve suas raízes nas práticas desenvolvidas por antropólogos e posteriormente pelos sociólogos. Esses pesquisadores perceberam que muitas informações sobre o objeto de estudo, povos e pessoas, não podiam ser quantificáveis e precisavam de uma interpretação mais ampla e não apenas circunscrita ao dado objetivo. Esse modelo de pesquisa começou a se formar, como teoria, no final da década de 1960 e no início da década de 1970, e só atingiu o nível de igualdade com a pesquisa quantitativa, na década de 1980. Segundo Triviños (2001), mesmo atingindo esse nível de igualdade, ainda havia muitas restrições para com a pesquisa de natureza objetiva - quantitativa. Como argumenta o autor, as investigações que se realizavam no campo da física demonstraram que o mundo não era tão objetivo quanto

se pensava, o que ajudou para que a pesquisa qualitativa crescesse como metodologia.

A pesquisa qualitativa, ao contrário da quantitativa, não parte de hipóteses rígidas, exigindo grande número de observações, que corroborem ou neguem tais hipóteses. Estas vão se formando passo a passo. Segundo Triviños (2001), nesse tipo de pesquisa as hipóteses admitem certo grau de flexibilidade. De acordo com o autor, essa flexibilidade permite ao pesquisador, à medida que o estudo vai se desenvolvendo e de acordo com as informações que surgem, diminuir, eliminar hipóteses e mesmo criar novas hipóteses, conforme o que foi descoberto, oferecendo, assim, uma nova visão ao estudo em questão.

A pesquisa qualitativa parte de um enfoque amplo que vai se tornando mais direto e específico no transcorrer da investigação. Quando se planeja desenvolver algum tipo de teoria sobre o que está sendo estudado, se constrói o quadro teórico aos poucos, à medida que os dados são coletados e examinados. A pesquisa qualitativa não almeja generalizar os resultados que obtém com o estudo; “pretende obter generalidades, idéias predominantes, tendências que aparecem mais definidas entre as pessoas que participam no estudo, que podem ser aceitas ou não pelos especialistas” (Triviños, p.83).

Nessa perspectiva, Godoy (1995 a., p.62)

A pesquisa qualitativa é descritiva. A palavra escrita ocupa lugar de destaque nessa abordagem, desempenhando um papel fundamental, tanto no processo de obtenção dos dados quanto na disseminação dos resultados.

Rejeitando a expressão quantitativa, numérica, os dados coletados aparecem sob forma de transcrições de entrevistas, anotações de campo, fotografias, videoteipes, desenhos e vários tipos de documentos. Visando à compreensão ampla do fenômeno que está sendo estudado, considera que todos os dados da realidade são importantes e devem ser olhados holisticamente: não são reduzidos a variáveis, mas observados como um todo.

De acordo com Jones (1983), o *status* da verdade ou da compreensão que a metodologia qualitativa busca é o produto da postura que se toma perante a relação entre a teoria e os dados, os dados e o mundo real, a teoria e o mundo real, e entre o complexo processo de verificação que procede entre as diferentes formas do saber e da interpretação do mundo social.

A pesquisa qualitativa, segundo Bignetti (1997), é favorecida pela elaboração de novas teorias e, ao mesmo tempo em que sacrifica a abrangência pela riqueza e profundidade dos dados, acessa fenômenos fluidos e escondidos, como cultura, significados, políticas.

Segundo Patton (1990), o método qualitativo utiliza três tipos de coletas de dados: 1) entrevistas abertas (*open-ended*), em profundidade (*in depth*); 2) observação direta; e 3) documentos escritos (análise de conteúdo).

Para Triviños (2001), o método de coleta de informação se constitui de: 1) entrevista semi-estruturada; 2) observação semidirigida; 3) questionário aberto; 4) grupos de discussão; e 5) entrevista aprofundada.

O presente estudo tem características de uma pesquisa de natureza exploratória, onde se tratará de descobrir relações entre fenômenos, não apenas para conhecer o tipo de relação existente, mas, sobretudo, para determinar a existência de relação (Richardson, 1985).

Do ponto de vista metodológico, o estudo de caso parece ser o método mais apropriado ao trabalho proposto. Os dados serão coletados no local onde os eventos acontecem – na organização - através de entrevistas, observações e análise de documentos, com intervenção participativa do pesquisador na realidade social.

O estudo de caso se caracteriza como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente e que tem por objetivo proporcionar a vivência da realidade por meio da discussão, análise e tentativa de solução do problema extraído da vida real (Godoy, 1995b). De acordo com Vergara (2000), o estudo de caso se restringe a uma ou poucas unidades, o foco do estudo pode ser de uma pessoa a famílias, produtos ou organizações. Caracteriza-se pela profundidade e pelo detalhamento e, segundo a autora, pode ou não ser realizado no campo⁴. Um aspecto interessante do estudo de caso é o de existir a possibilidade de estabelecer comparações entre dois ou mais enfoques específicos (Triviños, 1987).

Segundo Yin (2001), o estudo de caso é uma forma de se fazer pesquisa empírica que investiga fenômenos contemporâneos dentro de seu contexto de vida real, em situações em que as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão claramente estabelecidas, onde se utilizam múltiplas fontes de evidência.

⁴ Pesquisa de campo “é a investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo” (Vergara 2000, p.47).

De acordo com Godoy (1995b, p.25), “o estudo de caso tem-se tornado a estratégia preferida quando o pesquisador procura responder as questões *como e por que* certos fenômenos acontecem”.

Segundo Schramm (1971, apud Yin, 2001, p.31), a essência de um estudo de caso, “a principal tendência em todos os tipos de estudo de caso, é que ele tenta esclarecer uma decisão ou um conjunto de decisões: o motivo pelo qual foram tomadas, como foram implementadas e com quais resultados”.

O estudo de caso, de acordo com Yin (2001), contribui para a compreensão dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos. O estudo de caso vem sendo uma estratégia comum de pesquisa em campos como o da psicologia, da sociologia, da administração e do planejamento. Trata-se de uma estratégia de pesquisa abrangente; representa uma maneira de se investigar um tópico empírico seguindo um conjunto de procedimentos predeterminados.

Nas palavras do autor (p.21), “o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – tais como ... processos organizacionais e administrativos...”.

O estudo de caso se utiliza de técnicas como observação direta e série sistemática de entrevistas. Segundo Yin, o poder diferenciador dessa forma de pesquisa é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências, tais como documentos, entrevistas, observações e com todo o material disponível em forma de arquivo histórico.

O estudo de caso não representa uma *amostragem*; o objetivo do pesquisador é expandir e generalizar teorias e não enumerar frequências. E num estudo de caso único, “o objetivo é fazer uma análise *generalizante* e não *particularizante*” (Lipset et alii, 1956, p.419, apud Yin, 2001).

É importante salientar que, apesar de o estudo de caso ser, em essência, pesquisa de caráter qualitativo, pode comportar dados quantitativos, apesar de o tratamento estatístico não ser sofisticado.

De acordo com Babbie (1979), o estudo de caso difere de outras modalidades de observação porque não é uma atividade de apenas coletar dados, mas é tipicamente uma atividade de também gerar teorias. O pesquisador nunca terá hipóteses definidas para serem

testadas, não existe uma previsão, é um processo que se desenvolverá de acordo com as observações do pesquisador.

Assim, a concentração de esforços desta pesquisa está na explicitação e não entendimento de um caso específico, a saber: do processo de transformação das Faculdades Integradas Ritter dos Reis em Centro Universitário. A leitura, a análise dos documentos da instituição, o levantamento bibliográfico, a participação em reuniões e treinamentos, além das entrevistas com os dirigentes da instituição, foram realizados ao longo do estudo.

Pelo fato de a pesquisa qualitativa não ser um processo linear, realizado passo a passo, a coleta e análise de dados constituem atividades simultâneas. A partir dos dados levantados nas participações em reuniões e treinamentos e nos documentos da instituição, ao serem analisados e interpretados, podem recomendar novas investigações, um aprofundamento do mesmo tema.

De acordo com Triviños (2001), embora o investigador deva iniciar sua investigação apoiado numa fundamentação teórica, isto é, numa revisão da literatura em torno do tópico em análise, a maior parte do trabalho se realiza no processo de desenvolvimento do estudo. Ao longo do estudo, a necessidade da teoria irá progressivamente surgindo; por essa razão podem ocorrer modificações no arcabouço teórico utilizado.

Método de pesquisa utilizado

A *pesquisa-ação* foi utilizada como estratégia de intervenção planejada no processo de mudança, dadas as características da pesquisa, que procura analisar o processo de transformação das Faculdades Integradas Ritter dos Reis-FAIR em Centro Universitário Ritter dos Reis -UniRitter.

A pesquisa-ação consiste, segundo Thiollent (1997), em acoplar pesquisa e ação em um processo onde os participantes do grupo e o pesquisador trabalham juntos na análise e no desenvolvimento da situação-problema na organização em exame.

Como afirma Thiollent (1997, p.27), “a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa que não se limita a descrever uma situação. Trata-se de gerar pequenos acontecimentos que, em certos casos, levam a desencadear mudanças no seio da coletividade implicada”.

Um dos pontos importantes dessa metodologia, e altamente relevante para este estudo, é que na área organizacional, nas palavras do autor, a “pesquisa-ação é um método adaptável que auxilia os pesquisadores e usuários a lidar com a inserção de conhecimentos na prática” (p.29).

Segundo Caravantes & Bjur (1996), a filosofia incorporada à pesquisa-ação tem como objetivo minimizar o trauma e o medo provocados nos integrantes da organização pelos rumores de um processo de mudança iminente. Busca envolver, cuidadosamente aquelas pessoas afetadas pelas mudanças propostas através do envolvimento das mesmas na coleta de dados, na identificação de problemas e no planejamento da mudança proposta para a solução dos problemas.

De acordo com os autores, a pesquisa-ação procura diminuir o medo da mudança, dando oportunidade às pessoas envolvidas no processo, pois permite a elas saberem o porquê da mudança e como elas serão afetadas pela mesma. No momento em que as pessoas afetadas participam do planejamento do processo de mudança, elas como que se assenhoram desse mesmo processo, aumentando, assim, sua motivação potencial para se engajarem no mesmo, o que traz como consequência seu envolvimento na viabilização ou implementação das ações propostas.

Para Gardner (1974), a pesquisa-ação é uma estratégia de mudança bastante eficaz, utilizada por muitos agentes de mudança. Kurt Lewin, autor que conceituou e desenvolveu os fundamentos teóricos da pesquisa-ação, percebeu esse processo, identificando as atividades e normas que estavam em andamento e que faziam da pesquisa-ação um processo de mudança eficaz.

De uma forma geral, os indivíduos tendem a lutar para manter o estado em que se encontram; eles reagem ao ambiente que os cerca de acordo com a forma segundo a qual eles o percebem e, assim, para entender o comportamento humano, é necessário entender suas referências. Gardner (1974), analisando Kurt Lewin e Carl Rogers, afirma que as pessoas tendem a mudar se elas participam no desvendar das razões e na determinação dos meios de mudar. Segundo o autor, os seres humanos são movidos por objetivos e se comportarão de modo consistente com o alcançar dos objetivos que satisfaçam as suas necessidades. Assim, uma liderança participativa é eficaz na criação de um cenário onde é possível haver criatividade, inovação e produtividade e é isso que a pesquisa-ação tem a capacidade de

proporcionar.

A maior vantagem da pesquisa-ação, segundo Caravantes e Bjur (1996, p.183), é que “as pessoas que são afetadas pelas mudanças tornam-se participantes ativas na geração dos dados que descrevem suas situações de trabalho, na identificação dos problemas levantados e na criação de soluções para resolvê-los”, o que faz com que essas pessoas se tornem altamente motivadas e busquem a eficácia na solução de seus problemas em seus locais de trabalho.

O método da pesquisa-ação não tem uma forma rígida, um passo a passo a ser seguido. Seu desenvolvimento está diretamente ligado à situação e à organização. Assim, os procedimentos e etapas podem variar. Em geral, esse tipo de pesquisa abrange fatos mais delimitados e o seu maior objetivo é produzir novas informações, estruturar conhecimentos e delinear ações (Thiollent, 1997).

Gardner (1974, p.107) propõe uma forma de introduzir a pesquisa-ação composta por 12 passos (Figura 9). Durante cada passo há uma *participação significativa* das pessoas envolvidas, ao mesmo tempo em que ocorre um *treinamento em ação*, tanto para o interventor⁵ quanto para o cliente, de forma que ambos possam aprender conforme o processo se desenvolve.

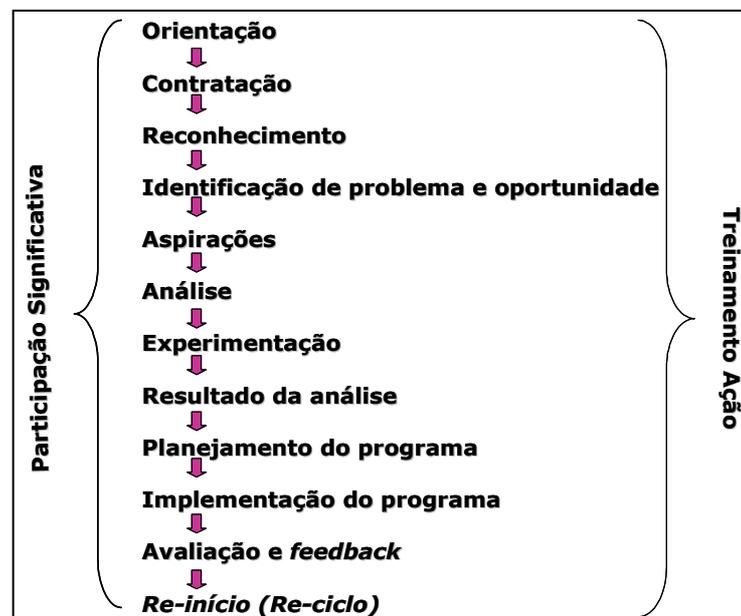


Figura 9: Processo de treinamento em pesquisa-ação
Fonte: Gardner (1974, p.107).

⁵ Entende-se por *interventor* aquele que *intervém*, participa do processo, geralmente proveniente de fora da organização, sem que haja conotação negativa.

1. *Orientação*: parte inicial da intervenção, o estágio inicial. A orientação deve proporcionar tempo para que se possa criar e responder perguntas que ajudem a desenvolver o nível de confiança entre interventor e cliente. É também o momento para aprender sobre a natureza do campo a ser examinado e a maneira pela qual a atividade será administrada. Segundo Gardner (1974, p.107), “este é o momento para criar uma situação na qual nós nos movemos, conscientemente, para liberdade e efetividade”. Efetividade, aqui, deve ser vista pela perspectiva de que haja contribuição para o indivíduo, à organização e à sociedade. Quando os valores já foram compartilhados entre interventor e cliente e o sentimento de confiança já foi parcialmente desenvolvido, pode-se passar para o segundo passo.
2. *Contratação*: o contrato cobre, essencialmente, o compromisso, a garantia de que os envolvidos no projeto serão *donos* dos seus dados; o acordo de que a comunicação acontecerá em cada fase do processo para aqueles envolvidos; o acordo de que o interventor observará, cuidadosamente, a relação de confiança interventor/cliente; e uma expressão de vontade por parte do cliente de utilizar as descobertas na sua maior extensão possível.
3. *Reconhecimento*: uma estimativa da situação ganha crédito quando baseada em dados pertinentes ao projeto de mudança. Desses dados emergirão oportunidades percebidas, problemas e possíveis soluções. Investigadores participantes são encorajados a entrar em *atividades de reconhecimento*, com atitude de ignorância relativa a assuntos substantivos. Os investigadores certamente trarão para essas atividades seus próprios valores e percepções. O Interventor pode ajudar o cliente-pesquisador a estar atento aos seus valores e pré-concepções para minimizar a interferência desses na coleta de dados. Problemas percebidos, oportunidades e possíveis soluções também surgirão durante as etapas de *orientação e contratação*. Preferencialmente, estes dados não devem ser aceitos nem rejeitados, mas sim arquivados, para serem confirmados ou negados através de futura investigação.

4. *Identificação de problemas e oportunidades*: os primeiros três passos estabeleceram o *clima*, desenvolvendo a compreensão ou o entendimento do processo e o reconhecimento durante o período de coleta de dados. Nesse modelo existe um esforço de desenvolver uma certa sensibilidade para o campo. Assim, os dados coletados no *reconhecimento* são classificados e testados para a) concordância, e b) grau de importância.
5. *Aspirações*: referem-se aos resultados que as pessoas gostariam de alcançar quando iniciam a solucionar seus problemas ou explorar as oportunidades identificadas. Uma abordagem bastante eficaz é transformar as declarações obtidas (através de questionários e conversas) em declarações de *como fazer*. Quando se responde a perguntas iniciadas com *como*, os participantes apresentam uma série de opções de ações que representam seu leque de aspirações.
6. *Análise*: é o exame dos campos de forças,⁶ ou, de acordo com o autor, vetores – positivos ou negativos. Nesse momento se faz uma análise dos ambientes considerados difusos: social, político, tecnológico e econômico. Buscam-se aqui os vetores positivos e negativos. Também se analisam as relações e influências com os facilitadores, competidores, clientes e a perspectiva de ação de mudança. Os conceitos de ambientes descritos no modelo de desenvolvimento da instituição são auxílio para a construção desse esquema do *campo de forças*. Ao final, os participantes devem ter condições de determinar quais das opções parecem atingíveis, quais requerem mais estudos e quais devem ser proteladas até que os vetores restritivos críticos sejam neutralizados.
7. *Experimentação*: quando o cliente concorda em submeter-se à mudança, ele está prevendo o sucesso. Apesar de as ações de mudança serem baseadas em dados cuidadosamente desenvolvidos, este passo é uma forma lógica de proteção num processo onde toda a ação é considerada condicional e sujeita a testes. Ou são empreendidas mudanças do tipo período tentativo, na organização inteira, ou durante um tempo finito (implementação limitada) em segmentos menores. Este período tentativo ou implementação limitado pretende dar aos clientes uma oportunidade para avaliar o desejo da mudança e corrigir problemas imprevistos

⁶ Kurt Lewin desenvolveu o conceito de *campo de forças*, onde uma dada situação é resultado de inúmeras forças. Algumas são forças motrizes outras restritivas. A condução de um grupo, de acordo com o autor, depende do nível no qual as forças conflitivas alcançam o estado de equilíbrio (Gardner, 74, p.106).

antes que o processo de mudança seja completamente efetivado. Experiências de tempo-limitada também podem dar aos participantes a chance para lidar com qualquer consequência inesperada resultante da ação de mudança.

8. *Resultado da análise*: ao final do período de experiência, este modelo requer a análise dos resultados. Na sua maior parte, a análise dos resultados objetiva responder questões como:
- a) Estamos fazendo o que dissemos que faríamos?
 - b) De que novos dados precisaremos?
 - c) Como nos sentimos sobre ação de mudança?
 - d) Prosseguiremos com essa ação de mudança durante os próximos anos?
 - e) O que podemos fazer para melhorar a ação de mudança para torná-la ainda melhor?

A relação existente deveria aproximar-se da interdependência. Os clientes, na visão do autor, deveriam estar prontos para “caminharem sós”.

9. *Planejamento do programa*: a tentativa principal do interventor durante a fase de planejamento final é manter a noção, ante o grupo-cliente, de que seus integrantes estão desenvolvendo um programa de mudança. O planejamento do programa deveria refletir esse processo de mudança. A consideração de elementos do *campo de força* e a coleta de novos e mais sofisticados dados também são fatores a serem incorporados no planejamento do programa. Neste modelo está a expectativa de que o planejamento final do programa de mudança refletirá as experiências do programa experimental bem como a incorporação de novas dimensões que resultaram de estudos, mais recentes e detalhados, desenvolvidos por grupos-tarefa e indivíduos.
10. *Implementação do programa*: nesta fase do programa de pesquisa-ação, poderia ser esperado que as pessoas afetadas soubessem e tivessem participado na decisão para implementar ações de mudança. Isso significaria que o processo teria ido além do grupo executivo ou força-tarefa e que a participação dentro da organização teria sido bastante ampla. Entretanto, a decisão para implementar

provavelmente deveria ser comunicada de tantos modos efetivos quantos fossem possíveis.

11. *Avaliação e “feedback”*: o *feedback* implica alguma forma de avaliação. A avaliação flui naturalmente do processo analítico. Oportunidades existem para enriquecer o aprendizado e para aumentar a eficácia da operação quando o *feedback* ocorre durante e depois de cada passo do processo de pesquisa-ação. Ao usar esse modelo, o autor sugere que um sistema de *feedback*, constante e automático, seja constituído (sempre que possível) para proporcionar os reajustamentos necessários à ação de mudança que está sendo executada. Mesmo existindo esse processo automático, deve-se, também, determinar uma data em que as ações de mudança serão, séria e completamente, revisadas. Apesar de existir avaliação e *feedback* ao final de cada passo, deverá haver, ao final de cada ciclo, uma avaliação geral.
12. *Re-início (re-ciclo)*: inicia-se o processo novamente. Começando com o passo de orientação, o processo repassa o caminho pelos passos do contrato, reconhecimento, oportunidade e identificação do problema, aspiração e análise. Nesse momento, o núcleo do projeto deverá estar bastante diferente do projeto original. Novas opções de ação devem-se desenvolver em mudanças inovadoras e criativas, baseadas em novos dados, que evoluíram de um ambiente modificado.

Para Barbier (apud Triviños, 2001, p.22), “a pesquisa-ação deve propiciar o conhecimento exaustivo da práxis institucional do grupo (e pelo grupo), objetivando, assim, poder melhor atuar na realidade que se pretende mudar ou transformar”.

No Capítulo 4, a seguir, tomaremos conhecimento da instituição objeto de análise e como se desenvolveu o processo de mudança que levou as Faculdades Integradas Ritter dos Reis a se transformarem em Centro Universitário.

4. ESTUDO DE CASO

Este capítulo trata de um estudo de caso. Após uma breve introdução sobre a Universidade e a necessidade imperiosa de que venha a se adequar aos novos tempos, relata uma etapa de vida da Ritter dos Reis, uma sociedade educacional sem fins lucrativos que se transformou de *Faculdades Integradas* em *Centro Universitário*. Adotando uma postura proativa, ela buscou implementar um processo de mudança planejado, abrangente e sistêmico, envolvendo os vários aspectos da organização: educacionais, comportamentais, estratégicos e estruturais. Visualizando a necessidade de construir seu próprio futuro, buscou tecnologias adequadas, profissionais competentes, estabeleceu diretrizes e formulou estratégias voltadas para o crescimento e desenvolvimento da organização.

4.1 AS UNIVERSIDADES E O PROCESSO DE MUDANÇA PLANEJADA

numa época de mudanças rápidas e de grandes incertezas, quando o desenvolvimento do conhecimento está em rápida evolução, a ciência da Administração apresenta-se como área de conhecimento fundamental, capaz de colaborar com teorias e modelos úteis para que as organizações se mantenham saudáveis num mercado altamente competitivo. De acordo com Cunha (1998, p.22), “existe um consenso entre os pensadores mais destacados do mundo dos negócios de que as tradicionais configurações empresariais são frágeis e inadequadas para as atuais condições”.

O ensino superior, como qualquer outra área, está sofrendo o impacto de tais transformações e procura modernizar-se para acompanhar esse ambiente turbulento. A universidade, que tem como função ser um centro de formação de pessoas habilitadas e qualificadas para o exercício da profissão, e capazes de atuar nesse novo ambiente, deve manter-se em contínuo aperfeiçoamento. As organizações produtivas, por sua vez, exigem, crescentemente, profissionais preparados, capazes de exercerem suas funções com competência, e que são produto desta mesma Universidade. Assim como afirma Cunha (1998, p.24): “As universidades terão de redobrar seus esforços para promover uma formação profissional de seus estudantes que corresponda às necessidades das mudanças nas organizações”.

Em verdade, uma instituição de ensino deveria, a partir de uma abordagem proativa, estar preparada para formar pessoas com uma nova visão – mais aberta, sistêmica, ética e ecológica –, capazes de gerenciar os novos processos organizacionais e sociais que se fazem necessários.

As transformações verificadas nas últimas décadas acentuaram a necessidade de reformulações na área do ensino. As novas diretrizes curriculares passaram a exigir um repensar da forma como ensino é ministrado. Sendo assim, cabe aos cursos adequarem-se às novas perspectivas educacionais propostas. Melhorar a qualidade de ensino deverá se tornar, para as Universidades, prioridade, assim como o é para o MEC – Ministério da Educação e do Desporto e mais especificamente para a Secretaria de Avaliação e Informação Educacional – SEDIAE (responsável pelo Provão – Exame Nacional de Cursos).

As universidades estão passando por um questionamento profundo, sendo como que obrigadas a se repensarem e a buscarem uma nova identidade, que as capacite a serem uma resposta efetiva às expectativas e necessidades da comunidade. Deixar a Torre de Marfim parece ser a palavra de ordem. A preocupação das universidades brasileiras com a busca de qualidade total em seus serviços é cada vez maior (Nakagawa, apud Rizzatti; Colossi, 1998).

Por outro lado, não se pode esquecer que a qualidade nas universidades passa pela qualidade das pessoas que as constituem, a saber: os gestores universitários, os professores, o corpo administrativo e os alunos (Rizzatti; Colossi, 1998). A qualidade final ambicionada é o produto do gerenciamento dessa trama de inter-relações comportamentais altamente complexa.

4.2 O PROCESSO DE MUDANÇA E A ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL DAS FACULDADES INTEGRADAS DO INSTITUTO RITTER DOS REIS – FAIR

A realidade atual de ambiente global está a demandar grandes modificações em todas as instituições, em especial nas educacionais. Dentro dessa realidade, as Faculdades Integradas do Instituto Ritter dos Reis buscaram um modelo de gestão que pudesse fazer frente aos novos tempos.

Certamente há aspectos da gestão institucional que são objetivos comuns a todas as instituições de ensino superior e há outros que variam em função dos fatores subjetivos de cada IES. Dentre esses fatores temos os valores e crenças por elas praticados, a cultura e o estilo de gestão de seus dirigentes principais, entre outros.

Tendo em conta essa duplicidade de aspectos, procurou-se estruturar um modelo de gestão que se adequasse ao estilo da Ritter dos Reis. À sua missão, voltada para o processo de desenvolvimento - que traz consigo a noção de melhor condição econômica, de maior dignidade humana, mais justiça e equidade social -, foram acoplados os fatores objetivos e subjetivos da instituição, e buscou-se construir, então, o presente modelo de gestão, aperfeiçoado em 1998, por ocasião das reformulações do seu Regimento Unificado.

Inicialmente, a IES voltou-se para a modificação de seu Projeto Acadêmico Institucional, atualizando o marco referencial, que se apoiava nos *enfoques contextual, conceitual e operacional*. Consideraram-se, também, os indicadores do Plano de Avaliação Institucional, os recursos humanos, financeiros e institucionais disponíveis e basicamente a configuração organizacional.

Apresentou-se, então, o desafio: como, considerando o todo, definir uma ação/interação coletiva que viabilizasse o alcance da missão proposta e da finalidade e objetivos institucionais traçados?

Nesta nova era, o capital humano é muito mais valorizando do que o capital tradicional e isso têm levado as IES a se apoiarem muito mais no ativo intelectual ou do conhecimento do que no tradicional ativo patrimonial dos balanços financeiros. A razão é simples: a finalidade de uma instituição qualquer só pode ser alcançada pelo desempenho dos recursos humanos que a compõem. Segundo Rizzati e Colossi (1998), o êxito de um programa passa pela dedicação e participação de todos os integrantes da organização.

A Ritter dos Reis já tinha solidificada uma gestão apoiada nessa ótica e, para tanto, já desenvolvia uma ação alicerçada na participação de todos e na motivação de professores e funcionários, no trabalho de equipes polivalentes e compromissadas, não lhe tendo sido difícil, pois, no tocante à organização institucional, fazer as mudanças necessárias para que as FAIR pudessem aspirar a credenciar-se como Centro Universitário.

Seu Projeto Acadêmico Institucional originou um Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI, nascido diretamente de uma sólida práxis educativa, colocada numa visão prospectiva e especificando, com clareza, as políticas da Ritter dos Reis, em termos de “orientações de caráter geral que apontam os rumos e as linhas de atuação de uma determinada gestão” (Tachizawa; Andrade, 1998, p.103).

A organização institucional das FAIR buscou tornar dinâmicas tais políticas, com condições de responder às necessidades de mudança, com uma comunicação cada vez mais fluente, com uma estrutura ágil que não se constituísse numa hierarquia burocratizada.

Com essa visão, a gestão institucional foi aprimorada. O modelo de organização anterior, que já havia feito da Ritter dos Reis uma instituição com excelência de qualidade em sua ação, com um clima de trabalho muito propício, com saúde financeira e, sobretudo, com equipes altamente compromissadas, foi sendo aprimorado com alterações regimentais e de operacionalização que lhe permitiram atingir o padrão necessário e preencher todas as pré-condições legais exigidas para um Centro Universitário. Esses resultados positivos foram sendo alcançados em função de um modelo de gestão participativa por excelência, ancorado numa *racionalidade comunicativa*, na ótica de Habermas.

A Ritter dos Reis não se contentou com a *racionalidade cognitivo-instrumental* ou *racionalidade funcional*, de acordo com Weber e Mannheim, que é sistemática, consciente, calculada, atenta ao imperativo de adequar condições e meios a fins deliberadamente eleitos, que impera já de longa data, mas buscou a *racionalidade comunicativa*, instalada a partir do *diálogo intersubjetivo*, que usa a linguagem como mediadora de *mundos vividos* (Habermas, 1989).

Em se tratando de uma aspiração ao credenciamento das Faculdades Integradas Ritter dos Reis como Centro Universitário, o modelo de gestão procurou contemplar uma avaliação institucional interna, que oportunizasse uma excelência crescente da ação educativa, com a constante elevação de seu nível de qualidade.

O modelo organizacional vigente regimentalmente encontrava-se expresso graficamente pelo organograma funcional das Faculdades Integradas.

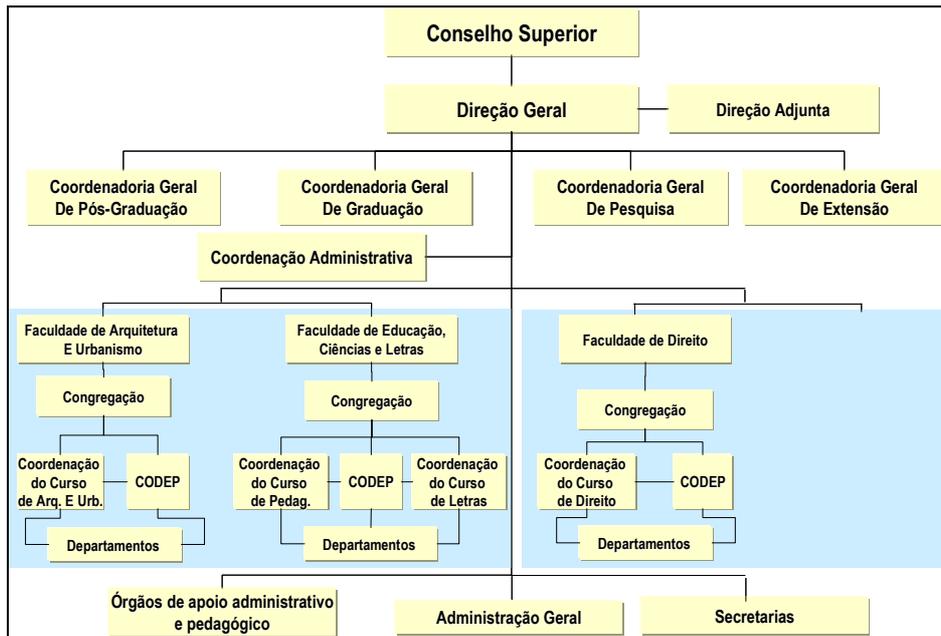


Figura 10: Organograma das FAIR

Fonte: Faculdade Integradas Ritter dos Reis, Regimento Unificado, 1998, p.2.

Um aspecto básico no modelo de gestão institucional era o do funcionamento dos órgãos colegiados. As Faculdades Integradas possuíam o Conselho Superior (CONSUPE), com atribuições efetivas. Cada unidade tinha como órgãos colegiados a Congregação e o Conselho Departamental (CODEP), com atribuições específicas regulamentadas regimentalmente. Esses órgãos tinham expressivo poder de participação, sendo os Conselhos formados por coordenações, representações do corpo docente e discente e chefias, eleitas por seus pares.

A representação estudantil também fazia parte desses órgãos. Os Diretórios Acadêmicos indicavam representantes discentes para o acompanhamento do processo, participando das reuniões realizadas na instituição. Esses representantes também possuíam, como os demais, direito a voz e voto.

A organização estrutural das FAIR precisou adaptar-se, também, em termos de órgãos que atendessem às atividades-fins como as Coordenadorias Gerais de Ensino (de Graduação e de Pós-Graduação), de Pesquisa e de Extensão e Assuntos Comunitários. A Direção Geral era auxiliada por essas coordenadorias, conforme se pode visualizar no organograma. Tais coordenadorias constituíram-se como embriões das futuras Pró-Reitorias de Ensino e de Pesquisa e Extensão, da mesma forma como a Direção Geral constituiu-se como embrião da futura Reitoria do Centro Universitário.

As unidades eram dirigidas pelas coordenações de curso. Se a unidade possuía mais de um curso, como a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, por exemplo, ela era dirigida por uma comissão integrada pelos coordenadores de cada um dos cursos que a compunham (Letras e Pedagogia).

Os coordenadores dos cursos contavam com o Conselho Departamental (CODEP) para as decisões relativas à gestão acadêmica dos cursos em todos os seus enfoques. Esses Conselhos, como esclarecidos anteriormente, eram compostos por elementos escolhidos por seus pares. Conforme a estrutura organizacional interna de cada curso, eles eram chefes de Departamentos, ou de Eixos Temáticos ou de Áreas do Conhecimento.

O modelo de Regimento Unificado das Faculdades Integradas Ritter dos Reis esclarecia as atribuições acadêmicas e administrativas de cada um dos componentes estruturais.

A linha de gestão institucional buscava favorecer a dinamicidade do fluxo básico da instituição em suas diferentes funções para a concretização de sua missão, de forma que, quando de sua transformação em Centro Universitário, elas já estavam em condições adequadas de trabalho. A organização institucional era, pois, deliberadamente uma forma de preparo para o crescimento da instituição.

Por outro lado, os setores específicos da instituição estavam voltados, já à época, para a otimização dos sistemas de informação, passando pelos seus processos-chave (que originavam os sistemas de informação relevantes), de forma a reduzir a burocracia, através da otimização do processo de comunicação horizontal. A Direção Geral das FAIR propiciava a necessária autonomia decisória às pessoas em seus respectivos postos de trabalho, ao longo dos diversos níveis organizacionais.

O modelo de organização institucional envolvia, também, a definição e implantação gradativa da política relativa à formulação de plano de carreira, que vinha atrelado a um processo de qualificação e desenvolvimento do corpo docente.

4.3 CONHECENDO AS FACULDADES INTEGRADAS DO INSTITUTO RITTER DOS REIS⁷

4.3.1 Características da instituição

Fundada em 1971, em Canoas, a Faculdade de Direito foi o início das Faculdades Integradas Ritter dos Reis-FAIR, mantidas pela Sociedade de Educação Ritter dos Reis – SER – entidade civil, sem fins lucrativos, com sede na cidade de Porto Alegre, RS, fundada em dezembro de 1969. As FAIR funcionam em numa sede, localizada em Porto Alegre e numa unidade que funciona na região metropolitana de Porto Alegre, no Município de Canoas.

Em 1976, foi criado o Curso de Arquitetura e Urbanismo, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, que possui o Curso de Pedagogia, com habilitação em Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar, desde 1992, tendo sido reconhecida em 1995. Em agosto de 1998 o curso obteve portaria de autorização para funcionamento da habilitação em Magistério - Séries Iniciais.

A referida Faculdade possui, ainda, o Curso de Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, desde 1992, tendo sido reconhecido em 1995. Em julho de 1998, esse curso recebeu autorização para funcionamento nas habilitações de Língua Portuguesa e Língua Inglesa e respectivas literaturas e Língua Portuguesa e Língua Espanhola e respectivas literaturas.

Em 1999, foi criada a Faculdade de Administração, com as habilitações em Talentos Humanos e Negócios Internacionais. No 1.º semestre de 2001 entrou em funcionamento a Faculdade de Informática, com o Bacharelado em Sistemas de Informação, e em 2002 entrou em funcionamento a Faculdade de Design.

As Faculdades de Arquitetura e Urbanismo, de Educação, Ciências e Letras, de Administração, de Informática, de Design e de Direito noturno funcionam na atual sede da instituição (em funcionamento desde 1985), em Porto Alegre, com um projeto premiado na categoria Edificações para fins educacionais pelo Instituto de Arquitetos do Brasil (IAB/RS), em 1987.

⁷ Extraído do *Manual de Orientação para Autorização*, 1998, e da Proposta de Transformação em Centro Universitário Ritter dos Reis – UNIRITTER, das Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001.

A Ritter dos Reis, vivendo um processo de transição para Centro Universitário, tem cursos de Graduação que visam à formação de recursos humanos e à qualificação de capacitação técnica profissional, constituindo um agente primordial na interação entre produção científica, aperfeiçoamento profissional e qualidade de ensino.

As Faculdades Integradas Ritter dos Reis contam com um quadro de 210 professores e 120 funcionários e atendem cerca de 3.536 alunos, assim distribuídos:

Quadro 1: número de alunos

GRADUAÇÃO ⇒ 3.536 alunos	DIREITO	1.810 alunos campus Canoas 150 alunos campus Porto Alegre
	ARQUITETURA	817 alunos
	PEDAGOGIA	267 alunos
	LETRAS	229 alunos
	ADMINISTRAÇÃO	98 alunos
	SISTEMAS DE INFORMAÇÃO	90 alunos
	DESIGN	75 alunos

Fonte: Censo Ritter dos Reis, 2002.

O Quadro 2 apresenta os Cursos e Habilitações da Graduação, situando-os em relação à Faculdade a que pertencem dentre as Faculdades Integradas do Instituto Ritter dos Reis, bem como em relação ao(s) turno(s) de funcionamento, duração, às suas condições legais e ao número de vagas semestrais.

Ainda no que se refere ao ensino, as Faculdades Integradas têm investido na área da Pós-Graduação – *Lato Sensu*. Seguindo as orientações da Res. 12/83 do MEC, já estão sendo oferecidos cursos de especialização nas áreas de Arquitetura e Urbanismo e Direito.

Para a Pós-Graduação - *Lato Sensu* é dispensada a participação dos docentes em regime de bolsa de estudos, buscando as Faculdades investir na constante qualificação dos seus professores.

Quadro 2: Cursos e Habilitações da Graduação

CURSOS DE GRADUAÇÃO					
FACULDADE	CURSO - HABILITAÇÃO	TURNOS	DURAÇÃO	CONDIÇÃO LEGAL DO CURSO	VAGAS SEMESTRAIS
Direito	Bacharelado em Direito	Manhã	10 semestres	Decreto de Reconhecimento nº 76.205 de 04/09/75, D.O.U. de 05/09/75	125
	Bacharelado em Direito	Tarde			100
Arquitetura e Urbanismo	Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo	Manhã	10 semestres	Decreto de Reconhecimento nº 83.470 de 21/05/79 D.O.U. de 22/05/79	60
	Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo	Tarde			45
Educação, Ciências e Letras	Licenciatura em Pedagogia Magistério Séries Iniciais	Tarde	8 semestres	Autorizada pela Portaria Ministerial nº 859 de 06/08/98	60
	Licenciatura em Pedagogia Orientação Educacional	Tarde		Reconhecido pelas Portaria Ministerial nº 1.467 de 06/12/95, D.O.U. de 07/12/95	60
	Licenciatura em Pedagogia Supervisão Escolar	Tarde		Reconhecido pela Portaria Ministerial nº 1.111 de 08/09/95, D.O.U. de 11/09/95	60
	Licenciatura em Pedagogia Administração Escolar	Tarde			60
	Licenciatura em Letras Língua Portuguesa e Literaturas da Língua Portuguesa	Tarde		Reconhecido pela Portaria Ministerial nº 1.111 de 08/09/95, D.O.U. de 11/09/95	50
	Licenciatura em Letras Língua Portuguesa/Língua Inglesa e respectivas Literaturas	Tarde		Autorizada pela Portaria Ministerial 571 de 25/06/98	30
	Licenciatura em Letras Língua Portuguesa/Língua Espanhola e respectivas Literaturas	Tarde		Autorizada pela Portaria Ministerial 570 de 25/06/98	30
Administração	Talentos Humanos	Manhã	8 semestres	Autorizada pela Portaria Ministerial 1680 de 02.12.99	50
	Negócios Internacionais	Manhã		Autorizada pela Portaria Ministerial 1680 de 02.12.99	50
Informática	Bacharelado em Sistemas de Informação	Manhã	8 semestres	Autorizado pela Portaria Ministerial 885 de 23/06/00	50

Fonte: Proposta de Transformação em Centro Universitário Ritter dos Reis – UNIRITTER das Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001.

4.3.2 *Objetivos gerais*

As Faculdades Integradas do Instituto Ritter dos Reis – FAIR regulam-se por um Regimento Unificado, pelo Estatuto da Mantenedora e pela Legislação do Ensino Superior. Têm, em seus cursos, os seguintes objetivos:

1. criar e difundir os conhecimentos culturais que constituem o patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações e de outras formas de comunicação;
2. incentivar o trabalho de pesquisa com vistas a conduzir o acadêmico a desenvolver, ao máximo, sua inteligência, aptidão, criatividade e pensamento reflexivo;
3. propiciar aos estudantes, com aplicação dos mais atualizados métodos e recursos pedagógicos, conhecimentos e técnicas, conforme a área de cada unidade;
4. associar o ensino e a vida e desenvolver a mente crítica e especulativa, capacitando os alunos a atender aos reclamos da comunidade, assim como a propor soluções eficazes para os problemas regionais e nacionais;
5. habilitar efetivamente os graduados ao exercício profissional de sua opção;
6. propiciar o permanente aperfeiçoamento cultural e profissional numa perspectiva de formação continuada;
7. criar e difundir, através do ensino, de publicações e de outras formas, a cultura como componente decisivo da democracia e da civilização brasileira;
8. contribuir para o aperfeiçoamento e a propagação das ciências, letras e artes, bem como dos valores éticos e dos ideais democráticos da sociedade brasileira.

PESQUISA

No que concerne à pesquisa, as Faculdades Integradas Ritter dos Reis têm por finalidade o desenvolvimento da ciência, da tecnologia, da educação e da cultura, favorecendo o espírito científico e o pensamento reflexivo. Os projetos de pesquisa estão sob a responsabilidade da Coordenadoria Geral de Pesquisa, em conjunto com os respectivos cursos e departamentos.

Para o corpo docente das seis Faculdades é incentivada a formação em curso ou programa de pós-graduação, com apoio institucional às pesquisas aí realizadas, de interesse das Faculdades Integradas Ritter dos Reis, podendo ser implementadas em parceria com organismos de financiamento.

Da mesma forma, também é incentivada a participação dos professores em congressos, exposições, reuniões científicas nacionais ou internacionais, especialmente com trabalhos, da respectiva área de atuação do docente, bem como a publicação de sua produção intelectual, em livros, revistas indexadas ou que tenham conselho editorial composto por especialistas reconhecidos na área, constituído nos órgãos colegiados da instituição.

Para o corpo discente dos cursos de graduação das Faculdades Integradas é incentivado o desenvolvimento de programas de iniciação científica, envolvendo alunos dos cursos de graduação, correspondentes aos campos de investigação. As Faculdades desenvolvem, também, programas de monitoria, envolvendo alunos nas diferentes formas de pesquisas realizadas pelo corpo docente nas Faculdades ou em outras instituições. Conforme as possibilidades, as Faculdades também incentivam as atividades de pesquisa em atividades de extensão, ou desenvolvidas independentemente.

EXTENSÃO

As atividades de extensão têm por finalidade a difusão de conhecimentos culturais, científicos e técnicos, divulgando à comunidade o saber pertinente às áreas de suas unidades, gerando o desejo constante de aperfeiçoamento cultural e profissional, numa dimensão de formação continuada.

As atividades de extensão ocorrem sob a forma de cursos de pequena e média duração, seminários, encontros, painéis, jornadas, palestras e outros. Estão sob a responsabilidade da Coordenadoria Geral de Extensão Universitária e de Assuntos Comunitários, em conjunto com os respectivos cursos e departamentos.

4.3.3 Referencial orientador

As FAIR, quando iniciaram seu processo formal de transformação em Centro Universitário, o fizeram lançando mão de modelos orientadores até então prevalentes e que pareciam ainda fazer sentido. Tal referencial teórico, expresso em seu Projeto Acadêmico, era composto de um *marco contextual*, um *marco conceitual* e um *marco operacional*, e se alicerçava numa teoria crítica e num enfoque habermasiano de ação comunicativa, que privilegiava uma administração participativa, fundada num diálogo intersubjetivo que procurava garantir consensos baseados nos melhores argumentos e não em relações de poder. Tal referencial teórico, em especial no concernente ao seu marco conceitual, foi ampliado e enriquecido, transformando-se no Modelo Orientador Tridimensional, balizador da concepção norteadora do processo de transformação das FAIR em UniRitter. Analisar-se-á cada um desses marcos balizadores na seqüência.

a) Marco contextual

Nos últimos anos, o mundo vem atravessando profundas modificações em função do fenômeno da globalização. O planeta Terra deixa de ser somente um astro para se transformar no território da humanidade, todo ele tramado por fios econômicos, sociais, políticos, culturais, tornando-se, às vezes, étnicos, religiosos, ecológicos, demográficos ou lingüísticos.

O continente sul-americano tem se tornado palco de modernização produtiva, de inserção competitiva nos mercados crescentemente globalizados, com tendência a se organizarem em megablocos, como o Mercosul. A abertura de fronteiras entre os países e a mobilidade internacional quebram a rigidez de muitas características sociais, pois põem em contato culturas distintas, gerando novas formas de convivência social e de organização de trabalho que se põem a exigir uma demanda nova.

Os fatores advindos da modernidade com seu processo tecnológico e científico implicam, sem dúvida, muitos custos sociais. E nesse cenário de mundialização torna-se necessário que a educação nacional seja, também, repensada em todos os seus níveis: governamental, social, científico e acadêmico.

Para converter um acesso nominal em acesso real à escola, e assim, num acesso real à cidadania, é importante que se pense na educação, em todos os seus níveis, “relacionalmente”,

usando o termo de Demo (1997) como parte de um contexto amplo em que cada segmento tem um papel definido a desempenhar.

No momento, o Brasil vive, também, um processo de regulamentação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), com todas as características típicas de desinstalação de estruturas há muito tempo vivenciadas, sem que outras estejam suficiente e adequadamente definidas. Vivemos uma situação em que, diante do contexto global, novas políticas educacionais são propostas no país, surgindo um tensionamento no ensino superior.

O início de um novo milênio está a demandar uma profunda modificação na formação dos diferentes profissionais. Torna-se necessária uma transição paradigmática, tanto no campo epistemológico, como no social.

Se novos caminhos se abrem na organização da sociedade, deles decorrem mudanças de conceitos, de métodos e de conteúdos na formação de profissionais que atuarão nas diferentes áreas de produção.

A revolução tecnológica requer a formação de um novo homem para um novo tempo. Um homem que deverá ter uma bagagem altamente qualificada, polivalente, que reúna condições de especificidade, de participação, de liderança, de cooperação, que saiba trabalhar em equipe, que seja flexível e comunicativo e que tenha o conhecimento que advém de uma sólida formação cultural.

São muitos os desafios que se apresentam ao ensino superior: solução para seus problemas internos; consciência da situação social e do papel da educação na democratização do saber e no acesso à cidadania; ressignificação de seus conceitos e categorias, entre outros tantos.

Há uma retomada a fazer nos cursos de graduação, tanto no plano ético-político, como no plano teórico-epistemológico ou no da ação prática da formação dos diferentes profissionais.

É nesse contexto situacional amplo e de modificações radicais que se inserem as instituições de Ensino Superior, entre elas as Faculdades Integradas Ritter dos Reis.

b) Marco conceitual

As Faculdades Integradas Ritter dos Reis enquanto instituição de Ensino Superior entendem que a questão de valores é o cerne das definições da construção da sociedade que se quer e das dimensões pelas quais haverá de pautar-se a educação nesse nível de ensino.

Sua proposta de ação educativa ancora-se em alguns conceitos fundamentais para o estabelecimento de uma linha de ação integrada e participativa. Apóia-se em uma teoria que leve a uma educação transformadora, emancipatória em todas as dimensões da vida humana e que colabore para a formação de uma sociedade mais justa.

Para tanto, elas pretendem atingir, em todos os seus cursos, uma ação pedagógica que busque o essencial, que é o aprimoramento do próprio ser humano social. Numa forma de ação que, com transparência, contemple tanto a dialética social, quanto a dialética do indivíduo e que implique uma postura ética de confiança no progresso da humanidade, um compromisso no desenvolvimento social que contemple a realização dos indivíduos: a busca da formação do *ser total*, integrado, e não mais meramente o homem-mosaico, esfacelado, dividido e perdido entre as múltiplas atividades do mundo organizacional (Caravantes, 2000).

É preciso pensar num ensino superior que desenvolva uma educação que não se limite à aprendizagem de habilidades instrumentais e ao conhecimento do mundo objetivo. É importante contemplar outros saberes vinculados aos diferentes grupos sociais, à complexidade do mundo social e às necessidades mais íntimas do sujeito, advindas do mundo subjetivo.

Quando se enfatiza uma educação alicerçada unicamente numa racionalidade instrumental de ações, destinadas a obter determinados fins ou produzir determinados estados de coisas, pode-se potencializar o desenvolvimento de *habilidades e destrezas*. Mas não é só isso que se almeja. Tal postura esqueceria dimensões fundamentais da personalidade humana, como participação social, a ação comunicativa orientada para o entendimento, o desenvolvimento pessoal, a auto-estima e as relações interpessoais.

A educação moderna defende uma escola para todos e tem tentado democratizar o acesso ao saber, mas esquece que, levando-se em conta as relações sociais, nem todos são socialmente iguais. Em sua prática homogeneizadora, desintegra diferenças individuais, culturais e sociais de pessoas e de coletividades que participam da educação e da sociedade

em geral. Isso acaba contemplando um sujeito privilegiado, e a escola, ao contrário do que almeja, passa, ela própria, a ter um caráter excludente de seletividade social.

A pedagogia crítica nasceu com a reflexão em torno desse fato. Muitas teorias e experiências surgiram. Dois caminhos prioritários foram enfocados: um enfatiza o desenvolvimento da personalidade do aluno e uma metodologia adaptada a suas características (tendência psicológica); outro centra-se na luta contra as desigualdades sociais e culturais, partindo da oposição às características da sociedade desigual (tendência sociológica).

Essa primeira etapa da teoria crítica (Horkheimer, Adorno, Marcuse, Benjamim, com o Paulo Freire da *Pedagogia do Oprimido*, entre outros) cumpriu o seu papel de revelação, relevante, sem dúvida. Hoje, porém, a pedagogia crítica (com Habermas, com MacLaren, com o Paulo Freire da *Pedagogia da Esperança*, entre tantos outros) evolui para uma perspectiva mais atual, que busca contrapor-se aos exageros da pós-modernidade, onde desaparece a diferença entre o bem e o mal e onde se confunde o desejável com o desejado, que está se traduzindo numa educação vazia de valores, onde todas as atitudes são aceitáveis. Ao mesmo tempo, a teoria crítica atual busca uma nova racionalidade, que, comunicativa, leve ao consenso, fruto de um diálogo intersubjetivo.

Ao se refutar a igualdade homogeneizadora, é preciso cuidar do fato de que, além de diversa, a sociedade é desigual. Não é intuito das Faculdades Integradas Ritter dos Reis - FAIR que diferentes caminhos curriculares reforcem essa desigualdade, mas que propiciem uma “equidade”, uma busca de igualdade com respeito às diferenças. Isso impedirá a aceitação de níveis educativos muito diferentes como válidos.

As FAIR buscam fugir de uma educação de modismos, cambiante, que leve ao descompromisso dos educadores pelo processo educativo inserido numa realidade. Pressupõe-se uma concepção pedagógica crítica atual que, na ótica de Ayuste (1997), se contraponha à anterior, no sentido de que:

- a) já não fica na relação sujeito-objeto, mas na relação sujeito-sujeito;
- b) já não tem um modelo de sociedade e de homem integrado em projetos globais, como o anarquismo, o socialismo e outros, mas defende um modelo não definido *a priori*, mas construído por um diálogo intersubjetivo, que envolva a linguagem como mediadora de mundos vividos;

- c) já não se contenta em criticar a racionalidade instrumental, mas defende e luta por uma racionalidade comunicativa ou substantiva.

Esse enfoque conceitual, fundamentalmente apoiado na teoria e na pedagogia críticas, desenvolvidas pelos autores antes mencionados, expressava um *conjunto de valores* em que a instituição FAIR efetivamente acreditava e adotava. Entretanto, tal conjunto crítico de valores necessitava, para que pudessem se expressar e dele advir resultados, de modelos pragmático-operacionais, afinados e voltados para a geração de resultados claros e definidos, e que conseguissem captar a participação de todos os envolvidos no projeto de mudança das FAIR em Centro Universitário.

A nosso ver um fator ocorreu e que acabou por ser o *fator estratégico*, ou seja, “aquele cujo controle na forma correta, no lugar e no tempo corretos, estabelecerá um novo sistema ou um conjunto de condições capazes de atingir o propósito” (Barnard, 1976, p.205). Referimo-nos à entrada em cena de um gestor que efetivamente tomou as rédeas do processo, ampliando e dando uma lógica mais consistente ao enfoque conceitual predominante. Cremos que foi a partir desse momento que começou a se configurar o que optamos por chamar de Modelo Orientador Tridimensional (MOT), parametrizador do processo de transformação das FAIR em Centro Universitário, modelo este que foi, simultaneamente, extraído e construído a partir do próprio processo de transformação em andamento.

Para usarmos a abordagem de Chin (1976) o MOT pode ser classificado, ao mesmo tempo, como um *modelo de mudança*, em que se pode visualizar uma propensão explicativa *a posteriori*, mas também pode e mesmo *deve* ser pensado como um *modelo para mudança*, que se caracteriza pela existência de um arcabouço teórico complexo em que a atenção direta é prestada às forças induzidas que estão *produzindo* a mudança. Portanto, simultaneamente, um modelo que traz proposições básicas, *a priori*, que antecederam e orientaram as mudanças propriamente ditas, e um modelo explicativo, desenvolvido *a posteriori*.

Tal Modelo Orientador Tridimensional (MOT), um modelo integrador, complexo e de síntese, comporta três dos modelos já analisados no Capítulo 2, a saber: a racionalidade comunicativa de Habermas; a aprendizagem vivencial de Kolb; e a ReAdministração de Bjur e Caravantes.

c) Marco operacional

Definido seu enfoque contextual, o referencial teórico buscou aproximar a instituição da realidade atual de sociedade globalizada e nela contextualiza seus cursos de graduação.

Valores e conceitos são definidos. As características da linha pedagógica adotada são expostas. É feito um mergulho no que se entende por educação em nível superior e delineada a proposta de formação de profissionais adotada. O referencial teórico vai agora, no enfoque operacional, traçar a proposta concreta do agir das Faculdades Integradas.

Nesse enfoque, o meio pelo qual a instituição faz educação é exposto através de diretrizes curriculares que traduzem o modo como ela deverá ser encarada enquanto prática específica. Lança mão de pressupostos subjacentes aos vários modelos mencionados no enfoque conceitual, procurando garantir uma linha consistente e coerente a fim de que não ocorra uma atuação desarticulada que não permita a consecução dos objetivos propostos.

Em se tratando de operacionalizar os pressupostos traçados, as Faculdades Integradas Ritter dos Reis buscaram concretizar, em todos os seus cursos de graduação, as relações entre: a) teoria e prática; b) pensar e fazer; ensino e pesquisa; c) conteúdo geral e conteúdo profissional; d) racionalidade funcional ou adjetiva e racionalidade comunicativa ou substantiva, incentivando uma ação interdisciplinar que atenda à natureza e à especificidade do trabalho educativo e que sedimente uma perspectiva de formação continuada.

Para tanto, os professores que atuam nos cursos de graduação têm oportunidade de realizar não só as reuniões departamentais (habituais e amparadas regimentalmente), mas também reuniões por semestre e/ou por seqüências de disciplinas, buscando viabilizar um trabalho harmônico, desenvolvido em conjunto, em torno dos objetivos dos cursos.

Procurando viabilizar o enfoque conceitual, especificamente proposto no Modelo Orientador Tridimensional (MOT), optou-se pela abordagem metodológica da pesquisa-ação, com ênfase especial na proposta de Neely Gradner (1974), um dos fundadores do National Training Laboratory, berço da abordagem do Desenvolvimento Organizacional, responsável pela concepção e difusão da maior parte dos modelos de mudança organizacional operantes.

4.3.4 Linhas de ação

As FAIR, a partir de seu referencial teórico, usaram – e ainda o fazem – o conceito de *linhas de ação* para garantirem parâmetros claros de operação, orientadores de todos os envolvidos no processo de transformação. Tal conceito se assemelha ao de *políticas*, quando levamos em conta a terminologia predominante e aceita no campo do Planejamento Estratégico. Pela similitude, mas não igualdade, optou-se por classificá-las como *quase-políticas*. A importância de mencioná-las está ligada ao fato de elas refletirem, na ação concreta do dia-a-dia, os valores e os conhecimentos subjacentes ao e preconizado pelo Modelo Orientador Tridimensional e com isso nos permitirem uma melhor compreensão da organização FAIR. São elas:

1. **Ação interdisciplinar / Transdisciplinar / Sólida formação teórica:** através de uma proposta de ação interdisciplinar que *costure* as diferentes disciplinas, articulando seus conteúdos, busca-se viabilizar a sólida formação teórica pretendida. Os professores relacionam leituras básicas a serem feitas pelos alunos em cada semestre e enfocadas em cada disciplina de forma diferente. São também previstas ações desencadeadoras que podem ser articuladas a partir de visitas, observações, seminários e outras atividades em todas as disciplinas.

Incentiva-se que cada docente dos cursos de graduação conheça a estrutura curricular formal do curso em que sua disciplina está inserida. É importante que saiba por que ela é dada em tal momento, quais suas relações com as demais, o que os acadêmicos já estudaram, o que vão estudar, a fim de evitar que a disciplina adquira um caráter de *todo*, enquanto é apenas *parte*.

O currículo é compreendido como um meio “articulado e intencional” de formação e desenvolvimento de pessoas, como um conjunto de vivências educativas integradas que se produzem num determinado contexto e tempo histórico e dentro de um sistema de ensino superior. Por outro lado, o currículo também deve ter um sentido transdisciplinar, no sentido de envolver interfaces e inter-relações necessárias ao seu desenvolvimento.

2. **Integração teoria-prática:** devem ser desencadeadas formas de integração teoria-prática, o que envolve assumir uma postura em relação à produção do conhecimento que cerca o dia-a-dia do professor, não se reduzindo a uma organização curricular que seja meramente uma justaposição entre a teoria e a prática em uma grade. Busca-se incentivar um trabalho docente como formação e fonte dessa forma de articulação teoria-prática. É importante considerar “o trabalho” como princípio educativo na formação profissional. Nesse aspecto, a ação docente incentiva a pesquisa como modo de produzir conhecimento e intervir na prática social.

Esse enfoque concreto de relação teoria-prática busca fugir do trabalho feito sob a forma de “vasos não comunicantes” (Gatti, 1994): os professores desenvolvem as matérias teóricas e depois as práticas; o aluno não faz as *pontes* necessárias, e o sentido de realidade, que é totalizadora, fica ausente. A concepção dualista de *teoria preparar para a prática* acaba por desembocar numa teoria que não explica nem esclarece a prática e que, geralmente, a contradiz.

Assim, não é suficiente reformular a grade curricular, mas, sim, assumir uma nova postura metodológica, que compreenda que teoria e prática constituem uma unidade indissociável. Da prática à teoria e vice-versa, sucessivamente.

Na forma de planejar a ação docente, os professores são convidados a terem uma visão de contexto, utilizando uma filosofia de ação. Busca-se uma ação em que se conecte um cenário antes desconectado: as disciplinas integrantes do curso.

A visão de Whitehead (1968), de que teoria boa é teoria útil e que, portanto, pode e mesmo deve ser colocada em prática, passa a ser vivenciada na prática institucional da Ritter dos Reis.

3. **Sintonia entre o trabalho docente e o perfil do profissional que a instituição deseja formar:** é importante que o grupo tenha, coletivamente, a idéia do profissional que o curso quer formar e que direcione sua ação nesse sentido. Deve-se ter sempre em mente o perfil do profissional que cada Faculdade deseja formar, e para ele a formação deve se voltar.

De vital importância é que o acadêmico das FAIR “saiba pensar”, realizando operações tais como: identificação, descrição, comparação, classificação, análise, síntese, conclusão crítica, avaliação e aplicação. Enfim, que sejam formados profissionais solidamente preparados, pensantes, críticos, conscientes, que amadureçam através do pensamento rumo a uma cultura sempre perfectível e atualizável.

A Ritter dos Reis busca formar profissionais que saibam o que fazer, como fazer e por que fazer (dimensão profissional) e que tenham uma visão global da sociedade e da profissão (dimensão sócio-política), que saibam analisar os diferentes discursos, inclusive o seu (dimensão filosófica).

Cada curso deve, em seu perfil, incluir as habilidades a serem desenvolvidas para essas dimensões, bem como estruturar as atividades do aluno ao longo de sua permanência na Faculdade, em consonância com sua inserção no mundo atual.

4. **Entendimento da pesquisa como princípio de formação:** busca-se o incentivo à pesquisa de diferentes formas. No que se refere aos docentes, estimula-se a formação em curso ou programa de pós-graduação; a realização de pesquisas desenvolvidas na instituição ou em seus cursos ou programas de pós-graduação; a participação em congressos, exposições, reuniões científicas nacionais e internacionais, com apresentação de trabalhos de sua área; e a publicação de produção intelectual em livros ou revistas.

No que se refere aos discentes, são incentivados o desenvolvimento de programas de iniciação científica envolvendo temáticas correspondentes ao seu curso de formação; programas de monitoria envolvendo alunos nas pesquisas docentes; contatos frequentes dos acadêmicos com mestrandos e doutorandos para análise de dissertações ou teses.

É valorizada a articulação entre a pesquisa básica e a pesquisa aplicada dos professores das faculdades integradas como *profissionais da aprendizagem* e não como *profissionais do ensino*.

5. **Entendimento de educação como aprendizagem:** a educação ultrapassa o ensino. O compromisso do educador é com a aprendizagem do aluno em primeiro lugar e não com o que ele ensina. Para a aprendizagem ser legítima, tem papel central o esforço reconstrutivo do aluno, que precisa pesquisar, elaborar, reconstruir conhecimento com qualidade formal, num ambiente favorável, em que o professor tem papel importante, dirigindo-se,

personalizadamente, a cada aluno da forma mais direta e pessoal possível, como estimula Howard Gardner (1995).

6. **Valorização da relação professor-aluno:** em se tratando da proposta pedagógica adotada pela instituição, esse aspecto é bastante valorizado. A boa relação professor-aluno é instância primordial de uma relação educativa e um aspecto incentivado na Ritter do Reis. O docente é encarado como um facilitador do diálogo na linha habermasiana (Habermas, 1989). Ele sabe o valor subjetivo do s ujeito e o intersubjetivo do grupo e desenvolve o processo de ensinar e aprender numa relação entre iguais, sem relações de poder, numa busca constante do melhor argumento e da verdade de consenso, levando-se em consideração as próprias regras das Faculdades.

7. **Estruturação e desenvolvimento de cursos:** os cursos estruturam-se e desenvolvem-se no seu todo, preponderantemente:

- a) *do geral para o particular:* de forma que o acadêmico tenha sempre uma visão global do curso e da profissão, norteando seus passos e situando-o adequadamente em cada pormenor de sua formação;
- b) *do concreto para o abstrato:* na medida em que situa a teoria numa perspectiva de realidade concreta, de forma a que o acadêmico realize sua análise e elabore sua síntese, ou seja, sua visão abstrata;
- c) *do sensível para o racional:* já que nada existe no intelecto que antes não tenha passado pelos sentidos;
- d) *do empírico para o científico:* oportunizando ao acadêmico tirar partido de suas experiências pessoais anteriores para, a partir delas, construir sua formação teórico-científica de educador especialista;
- e) *do lúdico para o formalizado:* quando, de um ambiente harmonioso de liberdade para criar, de diálogo intersubjetivo, de consenso compartilhado, o acadêmico obtenha condições de formalizar seus conhecimentos;
- f) *do qualitativo para o quantitativo:* ao desenvolver no acadêmico uma percepção ajuizada para reconhecer a natureza do fenômeno estudado, captando suas qualidades, suas relações internas e externas, para depois partir para a quantificação; e

g) *do desempenho para a competência*: quando se associa a teoria à prática, de forma que o diploma fornecido pelas Faculdades possa realmente traduzir-se em competência profissional; o acadêmico da Ritter dos Reis deve iniciar cedo a construção de uma visão integrada e integradora do seu curso e de sua futura profissão.

Assim estruturados, os cursos de graduação terão currículos flexibilizados, realizados na ótica acima expressa.

8. Ênfase na utilização dos novos recursos científicos e tecnológicos em todos os cursos de graduação e pós-graduação: toda instituição de Educação Superior enfrenta o desafio de consolidar a produção e transmissão do conhecimento, empenhada no avanço da ciência e, ao mesmo tempo, adequar-se aos tempos atuais. As Faculdades Integradas Ritter dos Reis buscam constituir-se em pólos culturais, científicos e tecnológicos. Essa linha de ação envolve um constante crescimento na dimensão dos recursos científicos e tecnológicos que qualifiquem, cada vez mais, o trabalho desenvolvido em suas áreas de ensino, pesquisa e extensão.

Ela acompanha as mudanças profundas que ocorrem no mundo e que precisam ser lidas e decodificadas científica, teórica e tecnologicamente. Com essa linha de ação, a instituição vai ao encontro do papel antecipatório que compete às Faculdades nas mudanças que ocorrem na sociedade.

9. Difusão da idéia de formação continuada: da mesma forma como a instituição procura sedimentar a necessidade de formação continuada entre os seus docentes, busca desenvolver nos acadêmicos a consciência dessa dimensão. Para tanto, estes devem ser preparados para a idéia de *alunos vitalícios*, em função de que a informação é cada vez menos perene. Atualmente é necessário que os profissionais de todas as áreas sejam formados para a empregabilidade. Não no sentido de só conquistar, mas manter-se num espaço profissional e entender o porquê da necessidade de adquirir conhecimento e enriquecer-se culturalmente ao longo de toda a existência é vital para o aspecto pessoal e profissional.

10. Orientação e integração dos alunos ingressantes nos cursos de graduação: os alunos ingressantes nos cursos de graduação são recepcionados em conjunto pela instituição, de forma a serem recebidos e orientados, tendo em vista sua rápida integração ao ensino superior. Na ocasião, tomam conhecimento da Faculdade como um todo, em suas funções administrativa, pedagógica, integradora, de relacionamento com a comunidade e de apoio pedagógico e administrativo. Aos novos acadêmicos ainda é fornecida uma visão geral do curso em que estão ingressando, bem como do sistema de avaliação do rendimento escolar e das formas de representação estudantil.

11. Desenvolvimento do sistema de avaliação institucional: tendo em vista o alcance dos objetivos gerais das Faculdades Integradas Ritter dos Reis e o presente referencial teórico que norteia sua ação, tornou-se imprescindível a sistematização do processo de avaliação institucional, que envolve todos os segmentos que interagem na instituição e que é normalizada pelo Plano de Avaliação Institucional - Plano PAI.

O Plano PAI é articulado por uma equipe de avaliação institucional, que possui uma coordenação geral específica e é integrada por representantes dos corpos docente e discente de cada curso. Esses representantes fazem parte das subcomissões de Avaliação Institucional de cada curso e são internamente escolhidos por seus pares.

12. Integração acadêmica internacional: tendo em vista a internacionalização do conhecimento, as FAIR entendem que, mais do que nunca, deve ser favorecida a integração acadêmica em nível de CONESUL, latino-américa e euro-latino-américa. São estimulados o conhecimento mútuo, a cooperação e os intercâmbios. A integração com outros sistemas de ensino superior ao mesmo tempo em que mostra a inexistência de uniformidades nesse nível de ensino, também mostra características comuns, cujo estudo comparado pode subsidiar alternativas ante políticas públicas educacionais que partem, via de regra, da mesma influência internacional. Busca-se, assim, o desenvolvimento de uma consciência regional/internacional.

13. Atualização permanente das diretrizes curriculares: esse aspecto refere-se ao adequado aproveitamento da flexibilização da legislação atual. A Ritter dos Reis procura produzir o novo em seu fazer. Para tanto, adota uma postura de sempre construir sobre o velho à medida que este vai sendo renovado para encarar as questões fundamentais com que o contexto vai desafiando os cursos de graduação. Busca-se fugir de reformas que não vão além de embates por ajustes na relação de disciplinas, mudança de posição ou carga horária. Busca-se evitar, também, a demasiada apreciação pela quantidade e novidades, caindo na fragmentação curricular, no inchamento do currículo, que tem como consequência ensinar e aprender muito pouco. Reduzir o currículo à informação a ser consumida e registrar tudo em créditos não é compatível com o profissional de nível superior e com condições de pensar e criar que os cursos de graduação da Ritter dos Reis almejam formar.

As diretrizes curriculares das FAIR devem constituir-se em espaço privilegiado de questionamento, de busca da verdade, de humanização do homem e da natureza, de formação do homem, do cidadão, do profissional competente, em termos amplos de profissionalização e não somente “adestrado” para uma atividade específica no mercado de trabalho. Enfoca a produção intelectual séria, de forma a produzir e expressar a cultura, através da palavra da ação, da justiça, da arte, da educação, da tecnologia, do relacionamento humano, da democracia, da cidadania e da felicidade.

A partir de um núcleo epistemológico, cada disciplina busca uma nítida visão do essencial e acessório, para, através da qualidade do trabalho dos professores e dos acadêmicos, viabilizar em uma sólida, competente e crítica iniciação ao saber mais avançado, possibilitando-lhes assumir de forma autônoma sua educação continuada.

As diretrizes curriculares de cada curso devem englobar, conforme as orientações do Departamento de Políticas do Ensino Superior do MEC:

- a) perfil do egresso;
- b) competência e habilidades;
- c) tópicos de estudo – conteúdos básicos;
- d) tópicos de estudo – conteúdos específicos (monodisciplinares e seqüenciais);
- e) duração do curso;
- f) estágios e atividades complementares (articulação teoria/prática);
- g) reconhecimento de habilidades e competências extracurriculares; e
- h) estrutura geral do curso (módulos básico, específico e seqüencial).

14. Cooperação com a indústria e os serviços tendo em vista o desenvolvimento nacional: a formação profissional superior, assim como a formação continuada, estão sendo reavaliadas hoje face à necessidade de uma integração crescente com os setores da indústria e dos serviços. O processo de ensino-aprendizagem pode perfeitamente se integrar com o ambiente de trabalho, como está previsto na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), estabelecendo, no seu artigo 40, que a preparação para o trabalho será desenvolvida “em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”.

As Faculdades Integradas Ritter dos Reis têm se dedicado à atividade de formulação de um plano de desenvolvimento institucional. Baseando seus projetos nos compromissos com seus valores socioculturais da educação, elas estão executando programas de cooperação em projetos de ensino, pesquisa e extensão comprometidos com a realidade social, econômica, científica, tecnológica e cultural do país. São preocupações, hoje, o desenvolvimento de cursos de especialização e de mestrado. Os mestrados profissionais constituem-se em opções que estão em sintonia com os objetivos e a missão da Ritter dos Reis, visando a capacitar seus estudantes e o meio profissional para os desafios da competição do mundo atual.

15. Preocupação constante com o desenvolvimento e aprimoramento de valores e competências formativas nos acadêmicos: os cursos de graduação da Ritter dos Reis têm compromisso com os valores perenes da educação: a) liberdade; b) ética; c) igualdade; d) cidadania; e e) cooperação.

São quatro os objetivos neste item: em primeiro lugar, argumentar sobre a necessidade de mudança por parte das organizações – em especial das universidades – de forma a se adequarem às novas exigências do 3.º milênio, assim sobrevivendo e aperfeiçoando sua capacidade de bem atender a clientela, sua única razão de ser; em segundo lugar, mostrar como as FAIR procuraram postar-se diante deste ambiente de mudanças, procurando, mais do que se adaptar, proagir face às novas tendências detectadas; em terceiro lugar, dar a conhecer as FAIR, como surgiram, cursos que contemplam, seus objetivos, tanto do ensino, como da pesquisa e extensão. Ênfase especial foi dada a seu referencial teórico, pois foi ele que orientou a caminhada empreendida no correr do processo de transformação; finalmente, explicitar as *quase-políticas*, que parametrizaram e orientaram a caminhada aludida.

No próximo item, procurar-se-á mostrar como, a partir do Modelo Orientador Tridimensional, da metodologia da pesquisa-ação e com o uso de um conceito que permitiu ser ultra-seletivo na escolha de eventos a serem analisados – *os incidentes críticos* - as FAIR se encaminharam para UniRitter.

A introdução da *visão global* (Figura 11), ao final deste item, permite uma localização fácil de onde estamos e para onde nos dirigimos nesta abordagem. Um artifício meramente didático, mas, por certo, útil.

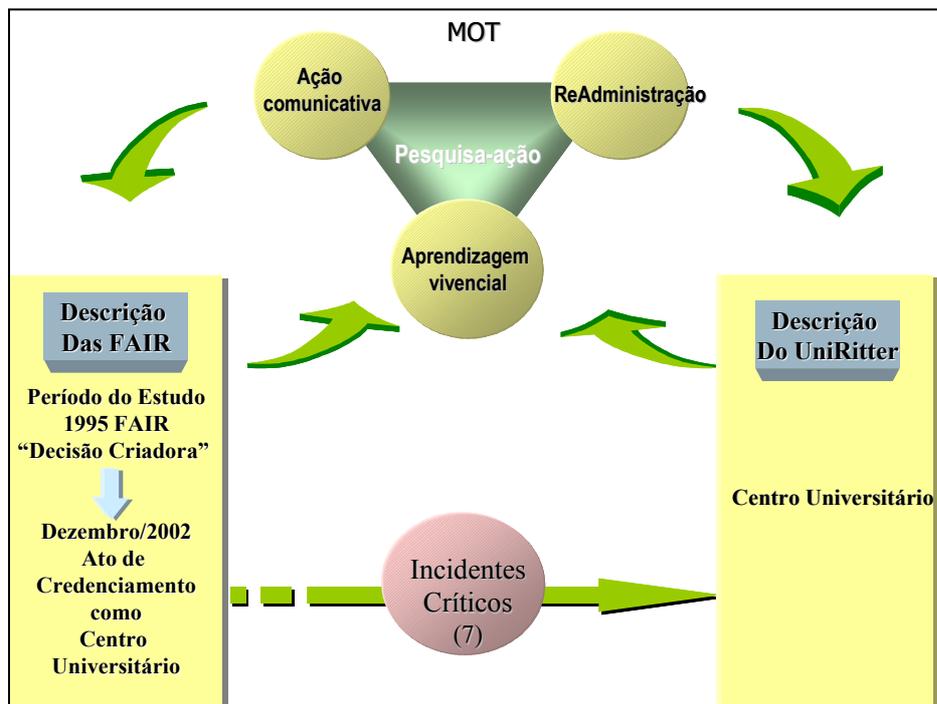


Figura 11: Visão global

4.4 DA RITTER DOS REIS À UNIRITTER: UTILIZAÇÃO DOS INCIDENTES CRÍTICOS

A vida institucional das FAIR foi sempre relativamente bem documentada, fato este reconhecido por ambas as equipes do MEC que as visitaram em dois momentos diferentes. Isso significa dizer que havia documentos disponíveis a serem compulsados para a realização do presente projeto.

Ao procurar responder a este questionamento utilizou-se o conceito de *incidentes críticos*⁸, do Prof. Wesley Bjour. *Incidente crítico* é um acontecimento particularmente importante na história de um programa ou mesmo de uma instituição – um acontecimento de substancial impacto sobre o resultado do programa ou desempenho da instituição. Poucos incidentes críticos, escolhidos e examinados cuidadosamente, podem proporcionar um proveitoso enquadramento referencial para qualquer discussão sobre determinado programa ou instituição. É importante salientar que um *incidente crítico* pode ocupar muito mais tempo do que a palavra *incidente* geralmente sugere: tanto um *workshop*, com um dia de duração, quanto um “processo de aprendizagem na ação”, e que levou vários meses, podem ser classificados como tal.

Os incidentes mais relevantes no processo de transformação das FAIR em UniRitter são sete, a saber: 1) decisão criadora; 2) *workshop* sobre teorias orientadoras; 3) processo de participação e consenso; 4) aprendizagem na ação; 5) decisões pontuais; 6) a missão e os objetivos institucionais em análise; e 7) o “sopro dos deuses”.

Analisar-se-á agora cada um deles.

⁸ Este conceito foi encontrado no Relatório Final sobre o Programa de Assistência Técnica ao Paquistão, da Universidade do Sul da Califórnia-USC, de julho de 1960 a dezembro de 1967, apresentado à AID.

Incidente crítico n.º 1: decisão criadora

O que foi definido como “decisão criadora” refere-se àquele desejo manifesto de trabalhar em prol do novo modelo institucional, definido pelo Diretor-Geral das FAIR como o de criação de uma “Pequena Universidade”. Isso foi no ano de 1994, quando o referido Diretor assumiu.

Sua intenção expressa era de gerir uma instituição que avançasse, que ampliasse sua área de atividades, mas que não crescesse a ponto de que se perdessem as características de uma instituição em que os relacionamentos e as interações pessoais eram valorizados e acabassem por ser substituídos por relacionamentos impessoais e formais. Sua visão estava muito próxima à de Schumacher (1977), que afirmava em seu livro *O Negócio é Ser Pequeno*:

É bem verdade que hoje há mais organizações grandes e provavelmente mais importantes do que jamais houve na história, mas o número de pequenas organizações cresce... e muitas de tais pequenas unidades são altamente prósperas e proporcionam à sociedade a maior parte das novas criações realmente proveitosas (p.55).

Entretanto, o próprio conceito de *universidade* implica, necessariamente, uma instituição complexa, com grande número de cursos e atividades múltiplas de pesquisa e extensão. Naquele momento, inexistia no cenário educacional brasileiro um modelo intermediário que permitisse materializar a “Pequena Universidade” sonhada pelo Diretor-Geral. A intenção latente só se torna decisão efetiva em 1997, quando o Decreto 2.207/97, criador dos Centros Universitários, é promulgado, regulamentando a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dando outras providências. O que se chama de *decisão criadora* é colocado em andamento, em um espaço de tempo surpreendentemente curto, logo após o surgimento da nova lei. A única explicação para tal é que esta era uma decisão já tomada anos antes, apenas aguardando o momento apropriado, em que existissem fatores externos favoráveis à sua implementação.

Incidente crítico n.º 2: Workshop sobre teorias orientadoras

Uma instituição como as FAIR, possuidora de vários cursos de graduação e pós-graduação, portadora de visões e interesses diferenciados, para que possa aspirar a um processo de transformação conducente a um modelo de maior complexidade, como um Centro Universitário, necessitava que os integrantes do sistema organizacional comungassem de um conjunto de idéias básicas. Sem isso, o senso de direção – o que fazer – e as estratégias viabilizadoras do projeto de mudança – o como fazer – não ficariam suficientemente claros para os integrantes da organização: professores, funcionários, direção, alunos, e a conseqüência seria uma perda de energia substancial a ser canalizada para outros interesses, menos para o processo de viabilização do projeto. Parte significativa de processos de mudança organizacional falham exatamente pelo desconhecimento das teorias e modelos orientadores por parte dos integrantes da organização. Tudo de acordo com as palavras de Kotter (2002, p. 99):

Nas bem-sucedidas iniciativas de mudança, a visão e estratégias não ficam trancadas numa sala com a equipe de orientação. A direção da mudança é amplamente comunicada, difundida em toda a organização, para que seja bem compreendida e realmente ‘comprada’ por todos, no nível mais profundo das pessoas. Objetivo: conseguir que tanta gente quanto possível se empenhe para converter a visão em realidade.

A condução do processo por parte dos dirigentes da FAIR não cometeu esta falha. Seminários e *workshops* foram realizados em momentos diferentes com o objetivo de discutir e democratizar as informações. Um desses *workshops*, que se reputa como fundamental foi realizado em janeiro de 2002 e visava a apresentar e discutir de forma detalhada as teorias e modelos que orientavam o processo, a saber: a racionalidade comunicativa, de Habermas; a aprendizagem vivencial, de Kolbe, e a ReAdministração ou Administração Renovada, de Bjur e Caravantes. Tal conjunto de teorias, uma vez integradas e compatibilizadas deu origem ao MOT – Modelo Orientador Tridimensional – o modelo-síntese, condutor da mudança desejada.

Deve-se levar, simultaneamente, em consideração dois fatores: a) a presença de um público extremamente diferenciado em termos de informação e interesse; e b) a necessidade de clarificação e unificação de conceitos. Senge (1999, p.48) traz um argumento teórico básico em relação à necessidade de clarificação e unificação de conceitos:

- As organizações são produtos da maneira como suas pessoas pensam e interagem.
- Para mudar as organizações para melhor, você deve dar, às pessoas, oportunidade de mudar a forma como pensam e interagem.
- Isto pode ser feito através de treinamento ou com abordagens gerenciais do tipo comando-e-controle. Nenhuma pessoa, nem mesmo um professor ou dirigente de empresa altamente carismático, pode treinar pessoas para mudarem suas atitudes, crenças, habilidades, capacidade de percepção ou nível de comprometimento, e muito menos ordenar que assim o façam.
- Ao contrario, a prática da aprendizagem organizacional envolve desenvolvimento de atividades tangíveis: novas idéias-guia, inovações na infra-estrutura e novos métodos e ferramentas gerenciais para mudar a maneira como as pessoas conduzem seus trabalhos. Tendo a oportunidade de participar dessas atividades, as pessoas irão desenvolver uma duradoura capacidade de mudança. O processo trará retorno à organização na forma de níveis muito mais elevados de diversidade, comprometimento, inovação e talento.

Levando em consideração o modelo de pesquisa-ação, do Prof. Neely Gardner (1974), com seus 12 passos, e que pautou o *modus-operandi* do projeto de mudança da Ritter dos Reis, este *workshop* corresponderia às fases de *orientação*, quando os modelos parametrizadores foram apresentados; à de *reconhecimento*, onde foram discutidos os caminhos a serem trilhados; e à de *clarificação das aspirações*, ou seja, quais os resultados que se pretendia alcançar, tanto em nível organizacional como individual.

Incidente crítico n.º 3: Processo de participação e consenso

Quando se fala em *incidente* tende-se a pensar em um evento pontual: uma reunião, uma palestra, um fato específico, em suma. Entretanto, o sentido em que é aqui utilizado é mais amplo. Poderá ser algo alongado no tempo, um verdadeiro *processo*. A busca do consenso via participação intensa dos interessados é – e sempre foi – uma característica da instituição Ritter dos Reis. Pode ser considerado *menos* uma estratégia – ainda que possa também ser considerado uma estratégia extremamente eficaz no garantir a motivação das pessoas – e sim mais um *valor* que permeia a organização como um todo, especialmente sua alta direção.

Na Ritter dos Reis a participação se dá em tudo o que diz respeito ao funcionamento da instituição: seus propósitos, missão, objetivos, programas curriculares. O debate é sempre intenso entre participantes de níveis hierarquicamente desiguais e mesmo de cursos diferentes. Sem dúvida, isso torna o processo decisório mais lento, embora garanta alto grau de envolvimento e motivação dos professores e funcionários, algo não muito usual em instituições de ensino superior. A participação na Ritter dos Reis, no mais das vezes, tem como objetivo garantir o *consenso* em relação às ações a serem empreendidas. Lembra, em muito, o sistema japonês do *nemawashi*. Nesta perspectiva, Caravantes (1989, p.52) explica:

Os japoneses, por definição, rejeitam o conflito como forma de solucionar problemas e escolhem o consenso como forma de solucioná-los...O processo de busca de decisão por consenso é chamado de *nemawashi*, um termo que é proveniente da cultura *bonsai* (trabalho com árvores)... No contexto social, o *nemawashi* consiste nesse cuidadoso processo de chegar a um resultado desejado, obedecendo a uma seqüência cuidadosa que, em todas as hipóteses, não deve ser conflitiva, mas harmônica.

Aqueles que conhecem bem a Ritter dos Reis tem isso como uma verdade, como um dos “valores da casa”. Não se está afirmando que isso seja positivo em todas as situações, mas apenas que a busca sistemática do consenso é uma característica da instituição. A primeira equipe de professores do MEC que visitou a Ritter dos Reis em função do processo de sua transformação em Centro Universitário não só notou como formalmente alertou sobre as potenciais conseqüências da visão única, do consenso absoluto e da falta de diversidade em uma instituição de ensino. Algo muito difícil de ocorrer, mas que eles estavam presenciando na Ritter dos Reis.

A participação, quando se pensa na metodologia da pesquisa-ação, impregna cada uma das etapas da metodologia. Gardner (1974) utiliza o termo *participação significativa* (*meaningful participation*), abrangendo os 12 passos da pesquisa-ação por ele proposto. O autor ainda menciona em um de seus artigos (p.108) que “um tema dominante e que pode ser derivado do postulado lewiniano e rogeriano é que as pessoas têm maior probabilidade de mudar caso elas participem em explorar as razões e os meios de mudar”.

Um exemplo bem específico – um “verdadeiro incidente” dentro deste *incidente crítico* – torna claro o que se procura dizer e como a participação é levada a suas últimas conseqüências. Um dos cursos integrantes da instituição – o de Arquitetura – sempre gozou de uma posição hegemônica: inicialmente era o único, com o seu próprio prédio, com uma concepção arquitetônica por eles mesmos gerada e premiada nacionalmente. Em um momento dois, com o surgimento de cursos ligados à área educacional, a convivência ainda se manteve tranqüila. Mas quando surgiram os dois novos cursos de graduação – Administração e Sistemas de Informação – e a proposta de transformação das FAIR em Centro Universitário, a hegemonia foi como que colocada em risco, e houve uma reação formal, forte e bem conduzida. Mas o que se deseja salientar foi a postura da alta direção da Ritter dos Reis, que se pautou pelo valor *busca de consenso* no equacionamento do episódio em questão: *ou se avança com a participação e consenso ou então interrompe-se o projeto*. E foi exatamente o que aconteceu. Durante um ano o projeto foi rediscutido, alterações foram feitas, incluindo, muitas das proposições do Curso de Arquitetura, e só então o projeto de transformação avançou. Para alguns, foi um ano perdido; para outros, um processo de aprendizagem, em que o principio do *nemawashi* foi preservado.

Para que uma iniciativa de mudança dê certo, os aspectos emocionais e comportamentais deverão ser abordados de forma tão cuidadosa quanto as questões operacionais... Para serem verdadeiramente efetivas, as mudanças deverão abordar questões intelectuais e emocionais assim como as máquinas e o sistema (Duck, 2001, p.12).

Incidente crítico n.º 4: aprendizagem na ação

Uma das características da metodologia da pesquisa-ação é que ela provê uma dimensão coletiva para o processo de aprendizagem. Nos métodos tradicionais de pesquisa, a aprendizagem é gradualmente restrita ao pesquisador e muito dependente de suas motivações para uma disseminação maior das informações. Na Ritter dos Reis, como se viu no *incidente crítico n.º 3*, o campo participativo-consensual era extremamente favorável à democratização das informações e, por conseqüência, à aprendizagem de todos os envolvidos no processo. O emprego de uma metodologia de pressupostos necessariamente participativos, como a pesquisa-ação, só poderia se dar em uma organização que cultivasse os mesmos valores.

Alfred North Whitehead, em seu livro *The Aims of education* (1968, p.51), afirma textualmente que “são necessárias várias formas de maravilhamento, de curiosidade, de reverência ou culto, de um desejo tumultuoso para que se possa fundir a personalidade em algo além de si própria”.⁹

Entende-se aqui, a aprendizagem como algo absolutamente individual, pessoal. Entretanto, essa reverência, esse culto e esse mesmo desejo de que nos fala Whitehead (1968) só pode ocorrer, em um mundo organizacional como o nosso, quando condições adequadas são propiciadas, pela própria instituição, para que tal se efetive.

Na Ritter dos Reis, as condições básicas para esse processo de aprendizagem estavam muito presentes. A participação e o decorrente envolvimento dos integrantes da organização eram facilitados e mesmo estimulados pela cultura organizacional existente.

Agora, pode-se indagar: como se operacionalizou, concretamente, no dia-a-dia, essa aprendizagem? Há várias formas para responder essa pergunta. A primeira delas, através de reuniões formais, propiciadoras das informações e estimuladoras das discussões dos assuntos relevantes que diziam respeito aos projetos da instituição, como a reunião do dia 20 de junho de 2002, com a participação da Direção-Geral, dos Coordenadores de Curso e Setoriais e dos Coordenadores-Gerais, cujo tema central era “o ajustamento do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI - 2000-2004”.

A outra forma se dava através de encontros informais, realizados nas várias unidades da Instituição, cujo propósito maior era o aprofundamento das discussões mais amplas, buscando operacionalizar o que competia às unidades e/ou produzir um *feedback* relevante para a continuidade e o aperfeiçoamento do global.

Uma terceira característica, conectada às duas anteriores, era o grau de registro e formalização de todos os atos e decisões dos seminários, encontros e reuniões de trabalho. Tal fato também foi percebido pela Comissão do MEC que visitou a Instituição entre 5 e 7 de dezembro e que registrou em seu relatório (2001, p. 18) “é impressionante a qualidade e quantidade do material gráfico produzido pela Instituição, incluindo folders, revistas técnicas e livros”.

⁹ Tradução da autora do original “it takes the various forms of wonder, of curiosity, of reverence or worship, of tumultuous desire for merging personality in something beyond itself”.

Para Senge (1999 ,p.60),

a mudança profunda requer investimento – de tempo, energia e recursos. Requer pelo menos um grupo essencial inicial, genuinamente comprometido com os novos propósitos, métodos e ambiente de trabalho organizacionais. As mais importantes iniciativas de mudança parecem possuir as seguintes características: a) são ligadas a metas e processos de trabalho verdadeiros; b) são ligadas à melhoria de desempenho; c) envolvem pessoas que têm o poder de empreender ações relativas a essas metas; d) buscam equilibrar ação e reflexão, ligando indagação à experimentação; e) oferecem às pessoas uma quantidade maior de “tempo livre”: oportunidades para as pessoas refletirem e pensarem sem serem pressionadas a tomarem decisões; f) têm o propósito de aumentar a capacidade das pessoas, individual e coletivamente; e g) focalizam em aprender a respeito da aprendizagem, em contextos que importam.

Incidente crítico nº. 5: decisões pontuais

As organizações, de uma forma geral, apresentam estruturas formais hierarquizadas, weberianas, com grande número de níveis organizacionais. As instituições de Ensino Superior, uma *espécie* do gênero organização não fogem a essa regra. A consequência de tal fato é que o processo decisório torna-se moroso, ineficiente e mesmo obstaculizador da realização dos objetivos desejados pela organização. E quando tal acontece, estamos violando um dos princípios básicos estabelecidos por um dos pais da administração moderna, Simon, quando afirma já no prefácio de seu *Comportamento Administrativo*: “... o processo de decidir é o coração da administração”¹⁰ (1957, p. XIV).

Era de se esperar que nas FAIR, como uma IES, o comportamento mencionado fosse o usual. Entretanto, não o era. A resposta a esse paradoxo pode ser dupla:

- a) A cultura participativa da organização, que em tese poderia ser conduzida a uma maior lentidão, nas FAIR era compensada por um comportamento que procurava trabalhar com cronogramas, prazos definidos e metas claras. Mesmo em situações em que se buscava o consenso – e por definição demandavam mais tempo –, um ritmo sistemático procurava ser mantido. Crê-se que esse aparente paradoxo, ou talvez mesmo paradoxo real, tenha sido equacionado no correr do processo de transformação de FAIR em

UniRitter, por um outro fator, também característico da instituição: o trabalho intenso, sem espaço para o *laissez-faire, laissez-passer*.

- b) Uma instituição de porte modesto, com uma estrutura *relativamente rasa*, em que o acesso aos níveis decisórios formais sempre foi muito fácil. Isso fez com que, quando as discussões relativas às mudanças necessárias eram concluídas nos vários níveis e estavam prontas e amadurecidas para uma decisão final e era necessário um *nihil obstat* para sua implementação, este não tardava; era quase imediato. É isso que queremos dizer com *decisões pontuais*, cerne de qualquer processo administrativo que busca a excelência.

A 1^a. Comissão de Avaliação do MEC, em seu relatório publicado no Diário Oficial de 21 de novembro de 2001, diz textualmente:

Trata-se de uma instituição de inequívoca qualidade, com uma história construída ao longo de 30 anos, com sólido e gradativo crescimento. Observou-se, durante a visita, um grande envolvimento dos corpos docente e discente com a instituição, com uma visão extremamente positiva da mesma e com muita clareza do processo de transformação em Centro Universitário.

Observa-se uma grande coerência e consistência no planejamento institucional, através dos vários programas e projetos propostos.

Se tais conclusões da equipe do MEC são consideradas válidas, elas refletem e confirmam um tipo de ação administrativa que demonstrou a eficácia das decisões tomadas no correr da vida institucional das FAIR e, mais especialmente, na condução do seu processo de mudança em UniRitter.

Incidente crítico n.º 6: Missão e os objetivos institucionais em análise

Uma organização é sempre julgada pelos resultados que é capaz de gerar. E um dos pré-requisitos a essa geração de resultados é que tenha clareza de seu papel. Mais do que isso: saiba qual a missão a ser desempenhada, quais as políticas orientadoras de sua ação e quais os objetivos a serem perseguidos.

Toda experiência organizacional mais atual e expressa no desenvolvimento da literatura administrativa mostra, de uma forma consistente, que missão não clara e objetivos

¹⁰ Tradução de “decision-making is the heart of administration”.

imprecisos tendem a diluir a capacidade de uma organização e podem conduzir à paralisia organizacional. Em sua análise da liderança institucional, Selznick (1957) aponta a indefinição de *rumos*, sejam eles propósito, missão, objetivos ou metas, como um possível “defeito”, e explica por que isso é tão comum:

... um tipo de defeito é o erro do não estabelecimento de metas. Uma vez que a organização se transforma num “empreendimento ativo”, com muitas forças trabalhando para mantê-la viva, as pessoas que a conduzem podem escapar prontamente da tarefa de definir-lhes os propósitos. Essa evasão decorre, em parte, do pesado trabalho intelectual envolvido, trabalho que muitas vezes apenas aumenta o peso de operações diárias já onerosas. Em parte, também, existe o desejo de se evitarem conflitos com pessoas situadas dentro e fora da organização e que ficariam ameaçadas por uma nítida definição de propósito, com exigências e responsabilidades que isso acarreta (p.110).

Em resumo, a existência e a clareza da missão e dos objetivos institucionais são essenciais. Entretanto, há algo mais do que isso e que foi bem apreendido pelos professores Jerry Porras e James Collins. De acordo com eles (in *Havard Business Review*, 1999, p. 28), “as empresas que desfrutam de um sucesso duradouro tem *valores* essenciais e um *propósito* essencial que permanecem inalterados, enquanto suas estratégias e práticas empresariais se adaptam necessariamente ao mundo em mutação”.

Para eles, a dinâmica da preservação da essência, juntamente com o estímulo ao progresso, é o que explica a longevidade e o sucesso de organizações como Hewlett-Packard, 3M e tantas outras. “As empresas verdadeiramente notáveis compreendem a diferença entre o que nunca deve mudar e o que precisa estar aberto à mudança, entre o genuinamente sagrado e o profano” (p. 29).

Veja-se, pois, o caso da Ritter dos Reis:

Missão (Ritter dos Reis, 1998, p.50)

A Ritter dos Reis entende que sua missão, enquanto Instituição Educacional, está intimamente ligada ao processo de desenvolvimento, processo este que carrega consigo “não apenas a idéia da melhor condição econômica, mas também a de maior dignidade humana, mais segurança, justiça e equidade”. Tal processo deve concentrar-se não apenas em

instituições e tecnologias, mas sim pessoas, em seu aprimoramento e na avaliação e utilização de suas potencialidades.

Missão (Ritter dos Reis, 2002)

Buscar, com excelência, a construção e disseminação do conhecimento e a formação profissional em áreas que favoreçam a articulação entre a cultura, a ciência, a tecnologia e a sociedade, privilegiando o desenvolvimento humano com qualidade de vida para todos.

Analisando cuidadosamente a missão proposta em 1998, vê-se que ela privilegia a idéia de *desenvolvimento*, em seu sentido macro, e concentra sua atenção nas *pessoas* e no desenvolvimento de suas potencialidades. A proposta de 2002, por sua vez, concentra sua atenção nos *fatores* propiciadores do desenvolvimento, como a ciência e tecnologia, a cultura, canalizando tal desenvolvimento para o aprimoramento humano. A conclusão a que se chega é que, com formulações levemente diferentes, ambas dizem a mesma coisa. Os valores institucionais são preservados e o sentido de missão é bastante claro, suficientemente claro para orientar o comportamento dos integrantes da organização. Tal clareza se torna maior pela formulação dos *objetivos* institucionais, em 2003.

Pode-se ter por certo que a existência de uma missão clara, participativamente formulada e difundida, foi fator aglutinador das pessoas participantes do projeto, um norte orientador.

Incidente crítico nº 7: Sopro dos Deuses

Reconhece-se como pouco usual incluir tal categoria como um *incidente crítico* num processo de transformação institucional. Entretanto, no caso específico das FAIR em UniRitter foi formulada e incluída depois da entrevista com o senhor Reitor e após relato de um determinado fato que também foge ao usual.

Explicando a questão, pode-se buscar socorro em Platão (apud Caravantes, 1991, p.93) para apoiar esse raciocínio. Em sua *Leis*, ele declara:

Qualquer pessoa que veja tudo isso, naturalmente se precipita a tirar, daquilo de que eu estava falando, a conclusão de que nenhum mortal determina qualquer coisa, mas que nos negócios humanos o acaso é quase tudo. E isso também pode ser dito das artes do marinheiro, do piloto, do médico, do general, e pode parecer que seja dito com razão e com verdade; mas ainda existe mais uma coisa que pode ser dita com verdade igual à de todas as outras.

E que vem a ser?

Que Deus governa todas as coisas, e que o acaso e a oportunidade cooperam com Ele no governo dos negócios humanos. Há, contudo, um terceiro e menos extremo ponto de vista: a arte também deve contar; eu diria pois que, no meio de uma tempestade, seria certamente de enorme vantagem que contássemos com a ajuda da arte do piloto. Você não estaria de acordo?

Ele estabelece três categorias para explicar a causa dos eventos: a sorte; Deus; e a arte. Em relação à categoria *arte*, as FAIR sempre procuraram operar em seu nível mais elevado, o que pode ser inferido dos *incidentes críticos* de 1 a 6, e pelas conclusões dos avaliadores do MEC, profissionais neutros, sem vinculação com as FAIR e de reconhecida competência no campo acadêmico. Em resumo, as FAIR faziam o que de melhor podiam em meio à turbulência que enfrentavam.

Entretanto, com a análise *post facto* do episódio de transformação FAIR/UniRitter, fica muito claro que todo o esforço desenvolvido pela equipe poderia ter sido em vão ou enormemente postergado, em termos dos resultados esperados, se determinado fato externo, fortuístico, absolutamente fora de controle da instituição não houvesse ocorrido e que certamente faz parte de uma das duas primeiras categorias platônicas: *sorte* ou *Deus*, ou, quem sabe, *ambas*.

Examinemos a seqüência dos fatos para melhor entender o episódio:

Interregnum

12 meses	Janeiro de 2001	O processo de transformação das FAIR em UniRitter deu entrada no MEC
	Dezembro de 2001	Primeira visita de avaliação <i>in loco</i> : 5 e 7 de dezembro
11 meses	Outubro de 2002	Segunda visita de avaliação <i>in loco</i> : 30 e 31 de outubro
	O evento	Encontro no aeroporto
0,75 meses ou 3 semanas	Novembro de 2002	Credenciamento como Centro Universitário: 21 de novembro

Quando se olha o desenvolvimento cronológico desde a entrega do projeto no MEC até sua aprovação formal, com as duas visitas intermediárias realizadas pelos avaliadores nesse *interregnum*, vê-se que os distanciamentos temporais são absolutamente desproporcionais: 12 meses, 11 meses e *três semanas*. Entretanto, o fato que se quer destacar foi o que ocorreu entre outubro e novembro de 2002, vital, para aprovação do projeto: o encontro, absolutamente casual, entre a relatora do projeto junto ao Conselho Nacional de Educação e o Diretor-Geral das FAIR e atual Reitor, no aeroporto de São Paulo. O diálogo travado, rápido, pois cada um se dirige a um vôo diferente, é algo que pode ser assim enunciado:

- *Relatora*: Senhor Diretor. Prazer em vê-lo. Acabei de examinar o processo da Ritter dos Reis e faltam os documentos A, B e C, para que possa emitir o Parecer.
- *Diretor*: Prazer em revê-la. E abrindo sua pasta e apanhando todos os documentos mencionados (que ele nem sabe bem, ainda hoje, por que os tinha em sua pasta), entrega-os naquele momento.

Despedem-se. Três semanas após era publicado o parecer aprovando a transformação pleiteada.

Pelo visto, o *sopro dos deuses* merece ser considerado mais do que um incidente crítico, adicional aos seis anteriormente citados. Talvez deva ser considerado o incidente crítico por excelência, o *fator estratégico*, na concepção de Barnard (1976, p.204), isto é, “aquele cujo controle, na forma correta, no lugar e tempos corretos, estabelecerá um novo sistema ou um conjunto de condições capazes de atingir o propósito”.

O que esse evento difere do conceito de “fator estratégico”, de Barnard, é que sobre ele a instituição e seus integrantes não dispunham de nenhum controle. Pelo menos objetivamente.

4.5 UNIRITTER: O CENTRO UNIVERSITÁRIO RESULTANTE

A Ritter dos Reis encaminhou o projeto para o MEC solicitando seu credenciamento como Centro Universitário Ritter dos Reis – UniRitter, no início de 2001. O projeto continha informações quantitativas e qualitativas acerca da mantenedora e das Faculdades Integradas, bem como informações da situação futura planejada.

Os Centros Universitários enquanto modalidade de organização acadêmica de instituição de ensino superior passaram a existir no Brasil após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.¹¹ Os Centros Universitários¹² são

instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino superior oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho oferecidas à comunidade escolar, nos termos estabelecidos pelo Ministro de Estado da Educação e Desporto para o seu credenciamento.

Aos Centros Universitários ficava estendida a autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior, assim como remanejar ou ampliar as vagas nos cursos existentes. Essa autonomia até então era prerrogativa das universidades. Essa flexibilização legal permitiu que instituições menores, em termos de áreas de abrangência, como as FAIR, pudessem auferir das condições de uma universidade desde que comprovada sua excelência de ensino.

¹¹ Lei nº. 9.394/96.

¹² Os Centros Universitários foram regulamentados pelo Decreto nº. 2.307/97.

É importante perceber que muito do que se encontra no UniRitter – seja em termos de missão, políticas, objetivos, modelo conceitual de orientação, entre outros elementos-chave para o processo de desenvolvimento organizacional – já estava presente na fase final das FAIR.

Isso demonstra um processo paulatino de construção, diuturnamente realizada. Quando a modalidade *Centro Universitário* é criada, as FAIR já esboçam um conjunto de condições adequadas, potencialmente capazes de serem mobilizadas para a transformação pretendida.

Eis como ficaram definidos a *missão*, os *objetivos gerais* e os *objetivos estratégicos*, bem como a estrutura formal, organogramática, que passaram a caracterizar o novo Centro Universitário Ritter dos Reis - UniRitter.

a) Missão

O Centro Universitário – UNIRITTER entende que sua missão, enquanto instituição educacional de Ensino Superior, tem por vocação global buscar, com excelência, a construção do conhecimento e a formação profissional em áreas que favoreçam a articulação da cultura com a tecnologia e a sociedade, privilegiando o desenvolvimento humano com qualidade de vida.

b) Objetivos gerais

Os objetivos gerais, integrantes do Estatuto e do Regimento Geral propostos para o Centro Universitário, são os seguintes:

- 1 - habilitar efetivamente os graduados ao exercício profissional de sua opção;
- 2 - criar e difundir os conhecimentos culturais que constituem o patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações e de outras formas de comunicação;
- 3 - incentivar o trabalho de pesquisa com vistas a conduzir o acadêmico a desenvolver, ao máximo, sua inteligência, aptidão, criatividade e pensamento reflexivo;

- 4 - propiciar aos estudantes, com aplicação dos mais atualizados métodos e recursos pedagógicos, conhecimentos e técnicas, conforme a área de cada unidade;
- 5 - associar o ensino e a vida e desenvolver a mente crítica e especulativa, capacitando os alunos a atender aos reclamos da comunidade, assim como a propor soluções eficazes para os problemas regionais e nacionais;
- 6 - propiciar o permanente aperfeiçoamento cultural e profissional em uma perspectiva de formação continuada;
- 7 - criar e difundir, através do ensino, de publicações e de outras formas, a cultura como componente decisivo da democracia e da civilização brasileira;
- 8 - contribuir para o aperfeiçoamento e a propagação das ciências, letras e artes, bem como dos valores éticos e dos ideais democráticos da sociedade brasileira.

c) Objetivos estratégicos, integrantes do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)

- 1 - otimização do ensino, da pesquisa e da extensão;
- 2 - promoção da produção e disseminação do conhecimento;
- 3 - consolidação do processo de auto-avaliação institucional;
- 4 - sistematização e ampliação das ações de captação e assistência aos discentes;
- 5 - adequação das estruturas organizacionais a nova tipologia;
- 6 - implantação dos novos cursos/habilitações;
- 7 - implantação do funcionamento noturno de cursos já existentes;
- 8 - ampliação da estrutura física e do apoio pedagógico e administrativo;
- 9 - valorização dos recursos humanos;
- 10 - promoção da integração institucional interna e externa.

d) *Estrutura formal, organogramática*

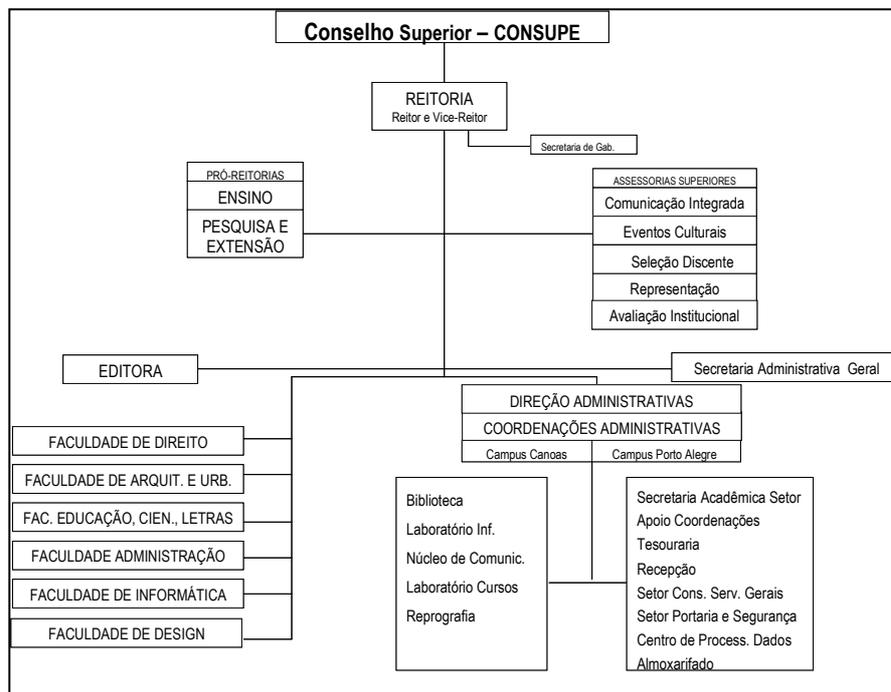


Figura 12: Organograma do Centro Universitário Ritter dos Reis – UniRitter
Fonte: Centro Universitário Ritter dos Reis, 2003.

O processo de credenciamento do UniRitter contou com a colaboração dos vários participantes internos da instituição, através da atuação da direção geral, das coordenações gerais e de cursos, das subcomissões setoriais, chefias de departamento e de eixos temáticos de seqüenciais, coordenações de estágios supervisionados, de setores diversos de ordem pedagógica e administrativa. A mantenedora participou dando respaldo às ações que se fizeram necessárias durante todo o processo. O projeto foi construído com todos, direção, professores, funcionários e alunos.

A qualidade da educação está, e estará por um longo tempo, associada à intensidade da interação pessoal (Castells, 1999, v.1).

5. CONCLUSÃO

As profundas modificações que têm ocorrido no mundo do trabalho trouxeram novos desafios para a educação. O reconhecimento da necessidade de se preparar o profissional para um ambiente cada vez mais complexo é um desafio para as IES e parece claro que só há um caminho para que estas mantenham suas chances de sucesso: sua capacidade de inovar. Esta, por sua vez, está centrada na participação de todas as pessoas que fazem parte da instituição. De acordo com Drucker (2001), as áreas do conhecimento estão em constante mudança. Assim, as IES, da forma como estão estruturadas, não serão adequadas por muito tempo. Essas mudanças, radicais e constantes, implicam que o planejamento e o gerenciamento das mesmas faça parte da própria estrutura das IES e sejam efetivamente operantes.

Cada vez mais as instituições terão de planejar o abandono e aprender a inovar. A inovação deverá ser organizada de tal forma que se torne um processo sistemático, e essas mudanças exigirão alto grau de descentralização a fim de tornar o processo decisório mais ágil.

Segundo Hamel e Prahalad (1997), as organizações precisam rapidamente aprender a aprender a serem diferentes, mutantes, flexíveis e dinâmicas, repensando, nesse processo, o significado da competitividade, da estratégia e da importância dos seus talentos humanos.

Mudança é algo que se produz não apenas por meio das diretrizes e ações institucionais implementadas, mas em grande parte através das intervenções do dia-a-dia, à medida que a organização se constrói continuamente (Vergara, 2002).

Neste contexto, Pereira (1999, p.3) explica que

Lidar com mudanças é algo complexo, que provoca reações específicas nas pessoas; reações essas que nem sempre são conscientes ou deliberadas, mas condicionadas por arquétipos, paradigmas e crenças arraigadas no âmago de nossa identidade.

O Centro Universitário Ritter dos Reis - UniRitter, enquanto instituição de ensino superior, alicerça-se na questão de valores, que é o cerne das definições acerca da construção da sociedade que se quer e das dimensões pelas quais haja de pautar-se a educação nesse nível de ensino. A proposta de ação educativa da instituição ancora-se em alguns conceitos fundamentais ao estabelecimento de uma linha de ação integrada e participativa. Postula-se uma teoria que leve a uma educação transformadora que colabore para uma sociedade mais justa. Para tanto, pretende-se atingir, em todos os seus cursos, uma ação pedagógica que busque o essencial, que é o aprimoramento do próprio existir humano social.

O UniRitter pensa num ensino superior que desenvolva uma educação que não se limite à aprendizagem de habilidades instrumentais e conhecimento do mundo objetivo. É importante contemplar outros saberes vinculados aos diferentes grupos sociais, à complexidade do mundo social e às necessidades mais íntimas do sujeito, advindas do mundo subjetivo.

Seu PDI foi desenvolvido em cima de objetivos claros, com a finalidade de gerar os resultados pretendidos. Está alicerçado no referencial teórico da instituição e está comprometido com a aprendizagem, com o *aprender a aprender*, como define Argyris (1994).

Pretende estabelecer relações de parcerias, complementação, conjugação e acordo, ou seja, o *consenso*, conforme definido por Habermas (1987), no seu agir comunicativo, que é a base filosófica da instituição. O diálogo, concebido nessa ótica, não considera saberes melhores do que outros, mas um enriquecimento constante a partir da busca do melhor argumento.

Num enfoque conceitual comunicativo, o UniRitter está trabalhando na criação de uma comunidade comunicativa de aprendizagem, que se traduza numa instituição onde não se dá uma relação de poder entre os diferentes segmentos que integram sua comunidade educativa: direção, corpo docente, corpo discente, apoio pedagógico e administrativo.

No decorrer do processo ocorreram conflitos que a instituição classificou de *disfunções*. Esses conflitos ou disfunções estavam ligados aos níveis de decisão, às deficiências internas dos processos organizacionais e ao não conhecimento, por parte de

todos, desses processos e a ruídos no processo de comunicação, algo a ser esperado em todo processo de mudança organizacional.

A vocação global está centrada na construção e disseminação do conhecimento, na excelência acadêmica e na formação profissional. Esses três itens são interligados, interdependentes e interatuantes, formando o sistema UniRitter.

No eixo de excelência acadêmica estão centradas as preocupações com a produção e disseminação do conhecimento, a otimização do ensino, da pesquisa e da extensão e a atenção aos discentes.

No eixo de excelência administrativa estão a valorização dos seus talentos humanos, criação e adequação de sua estrutura organizacional, ampliação de sua estrutura física, implantação de novos cursos, novas habilitações e turno da noite, apoio pedagógico/administrativo, integração, participação e comunicação, tanto externa quanto internamente. Em relação aos seus alunos, o UniRitter busca maior participação dos mesmos nos seus processos promovendo ações de acompanhamento e buscando sua maior satisfação.

A gestão do UniRitter tem procurado aprimorar sua capacidade de análise do ambiente interno e externo, lançando mão, para tal, do Planejamento Estratégico Institucional. A visão de futuro substituiu a tradicional do *apagar incêndios*. Compreende a instituição como um sistema complexo e integrado; cultiva uma visão não segmentada da universidade, ou seja, de partes isoladas ou simplesmente partes justapostas altamente suscetíveis à entropia. Nesse aspecto, o UniRitter conta com uma administração séria e comprometida com uma visão sistêmica, capaz de garantir sua eficácia. Para Kanter (2002, p.52)

estes recursos intangíveis – conceitos, competência, e conexões – resultam naturalmente nas organizações bem-sucedidas, da mesma forma que ocorrem aos indivíduos bem-sucedidos. Eles refletem hábitos, não programas – habilidades pessoais, comportamento e relações. Quando eles estão profundamente entranhados em uma organização, a mudança é tão natural que a resistência normalmente é baixa.

A compreensão da *necessidade* do Planejamento Estratégico já começa a fazer parte da cultura do UniRitter. Entretanto, seu claro entendimento e prática efetiva estão longe de acontecerem. A 1ª. Comissão de Credenciamento, com justeza, percebeu tal fato e em seu relatório afirma (MEC, Parecer 1.873/01, p.18):

A situação atual das FAIR, caracterizada, como já dito, por uma inequívoca qualidade, sinaliza, com razoável segurança, para a adequada

consecução das metas propostas no Plano de Desenvolvimento Institucional. Entretanto, não há, no mesmo, um maior detalhamento no que diz respeito à justificativa para as várias metas e ações propostas, à articulação entre tais ações e à metodologia para a implementação das mesmas. Seria desejável uma maior reflexão no tocante a esse aspecto, desenvolvendo-se um Planejamento Estratégico Institucional.

Em relação à função diretiva ou de controle, esta é considerada fundamental porque envolve a administração da instituição, o necessário monitoramento de suas ações e o processo decisório, tendo em vista o alcance de seus objetivos educacionais. Uma primeira providência tomada ainda pelas FAIR, como parte de seu processo de desenvolvimento, já tendo em vista sua transformação em Centro Universitário, foi a de procurar definir um Projeto Acadêmico fundamentado num referencial teórico consistente. Seu projeto começou a ser construído, alicerçado numa proposta teórico-crítica, embasada no modelo habermasiano. Em um segundo momento, a introdução do modelo de Aprendizagem Vivencial, de Kolb, e do paradigma da administração renovada ou ReAdministração, de Bjour e Caravantes, vieram a se agregar à proposta habermasiana, constituindo o Modelo Orientador Tridimensional (MOT).

A função administrativa da instituição propicia e estimula uma constante ação participativa, que se expressa desde a definição das ações até a avaliação institucional. Uma administração comprometida com a visão global da instituição, presente e atuante, é a primeira área de excelência com que conta a instituição.

Segundo Kanter (2002), organizações adeptas à mudança compartilham de três atributos-chave, cada um associado a um papel específico do líder:

- *Imaginação para inovar.* Para encorajar a inovação, líderes eficazes ajudam no desenvolvimento de um *novo conceito* – as idéias, modelos e aplicação de tecnologias que diferenciem a organização.
- *Profissionalismo para o desempenho.* Líderes fornecem competência pessoal e organizacional, sustentada pelo treinamento e desenvolvimento do seu grupo de trabalho, a fim de executar suas atividades com o menor erro e a entregar serviço com valor agregado para um cliente cada vez mais exigente.
- *Abertura para a colaboração.* Líderes buscam relações com parceiros que

podem aumentar o alcance de suas organizações, melhorar sua oferta ou energizar suas práticas.

Os dirigentes das FAIR exerceram com competência os três papéis: foram capazes de conceber e desenvolver um modelo de mudança, apoiados por consultoria externa e pela plena utilização do potencial criativo dos integrantes da própria organização. O profissionalismo na condução das ações fez com que idéias importantes na viabilização do projeto de transformação rapidamente pudessem ser implantadas; a colaboração e a intensa participação foram sempre valores cultivados pela instituição e que mostraram sua validade e impacto na solução final, positiva: o surgimento do UniRitter.

Neste último capítulo, procurou-se caracterizar a instituição FAIR: seus valores, sua estruturação, sua missão, objetivos gerais e estratégicos, suas *quase-políticas*, bem como os enfoques orientadores de sua atuação, através dos marcos contextual, conceitual e operacional. Depois procurou-se demonstrar através do uso de episódios selecionados – chamados de incidentes críticos – como as FAIR migraram para se tornarem o UniRitter de hoje. Procurou-se demonstrar esse processo de mudança como algo não radical, mas sim um processo articulado de construção coletiva, apoiado em base teórica sólida, constituída por três modelos diferenciados, mas integrados através do Modelo Orientador Tridimensional.

Crê-se, assim, ter conseguido atingir o terceiro objetivo deste estudo, inicialmente explicitado: *analisar à luz do modelo proposto a experiência de mudança das FAIR em UniRitter.*

Todo e qualquer modelo, por definição, é uma simplificação da realidade, como já foi anteriormente afirmado (Kapla; Norton, 1992; Kolb, 1986; Pereira, 1999). O MOT, ainda que complexo – pois articulado a partir de três modelos de mudança por si só individualmente complexos, e de uma realidade específica vivenciada – ainda é, também, uma simplificação da realidade e assim, possivelmente, se presta a explicar tão-somente o processo de mudança das FAIR em UniRitter. Em outras palavras, um modelo que não sirva necessariamente para esclarecer a mudança ocorrida (um modelo *de* mudança) ou para *provocar* mudança em outra organização que não seja a FAIR (um modelo *para* mudança), para usarmos a categorização de Chin. Possivelmente seja essa sua maior limitação.

Isso remete a uma outra e última reflexão, derivada da anterior: todo e qualquer modelo de mudança que busque eficácia deverá ser *taylor-made*, isto é, elaborado sob medida, seja para explicar a mudança ocorrida em uma organização (elaborado *a posteriori*), seja para provocar a mudança desejada (elaborado *a priori*), mas sempre vinculado a essa mesma organização.

6. REFERÊNCIAS

- AYUSTE, Ana. Pedagogia Crítica e modernidade. **Revista Pátio**. Porto Alegre: Artes Médicas. N2 Ago-out, 1997.
- ARENBERG, C.M. **Research in Industrial Human Relationship**. New York: Harper & Bros, 1957.
- ARGYRIS, Chris. **On Organizational Learning**. Cambridge, Mass.: Blackwell Publishers, 1996.
- _____. "Teaching smart people how to learn". In: HOWARD, R. **The Learning Imperative**. Boston: Harvard Business University Press, 1994.
- BABBIE, Earl R. **The Practice of Social Research**. Belmont, Ca: Wadsworth Publishing Company, Inc., 1979.
- BARNARD, Chester. **The Function of the Executive**. Cambridge: Harvard University Press, 1976.
- BARON, R.; GREENBERG, J. **Behavior in Organizations: understanding and managing the human side of work**. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 1990.
- BARROS, Dalledonde de. "Mudança: uma reflexão inicial". **Decidir**, n.17, p.6-9, 1997.
- BATEMAN, T.; SNELL S. **Administração: Construindo Vantagem Competitiva**. São Paulo: Atlas, 1998.
- BEER, Michael; NOHRIA, Nitin. Desvendando o código da mudança. **HSM Management**, n. 25, p.126-132, março/abril 2001.
- BENNIS, W.G. **Desenvolvimento Organizacional: sua natureza, origens e perspectiva**. São Paulo: Edgar Blücher, 1972.
- _____.; BENNE, K.D.; CHIN, R.; COREY, K. E. **The Planning of Change**. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1976.
- BIGNETTI, C. "A utilização de métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa em administração". Mimeo, 1997.
- BJUR, Wesley; CARAVANTES, Geraldo R. **Reengenharia ou ReAdministração. Do útil e do fútil nos processos de mudança**. Porto Alegre: AGE/FACTEC, 1995.
- BRASIL. Decreto nº. 2.306, de 19 de agosto de 1996. **Ministério da Educação**. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>.
- _____. Congresso Nacional. Lei nº. 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –LDB**. Rio de Janeiro: Ed Esplanada, 1998.
- _____. Decreto nº. 3.860, de 9 de julho de 2001. **Ministério da Educação**. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>.
- BROWN, Judy. "Dialogue: Capacities and Stories". In: CHAWLA, S.; RENESCHJ. **Learning Organization: developing cultures for tomorrow's workplace**. Portland, Oregon: Productivity Press, 1995, p.153-164.

CARAVANTES, Geraldo R. **Mudança: avaliação de estratégias de renovação institucional**. Porto Alegre: Fundação para o Desenvolvimento de Recursos Humanos, 1982.

_____. **Administração por Objetivos – uma abordagem sócio-técnica**. Porto Alegre: FDRH, 1984.

_____; PEREIRA, Maria José L.de B. **Aprendizagem Organizacional versus Estratégia de Mudança Organizacional Planejada: um confronto crítico**. Porto Alegre: FAPERGS, Série Monografias, 1985.

_____. **Teoria T - a busca de uma teoria endógena de administração – Parte I: Japão**. Porto Alegre: FACTEC, 1989.

_____. **Contexto e Ética: o perfil do novo administrador**. Porto Alegre: Pallotti, 1991.

_____; BJUR, Wesley. **ReAdministração em Ação. A prática da mudança rumo ao sucesso**. São Paulo: Makron Books, 1996.

_____. **O Ser Total. Talentos humanos para o novo milênio**. Porto Alegre: AGE, 2000.

CADERNOS ACADÊMICOS RITTER DOS REIS 3. **Políticas Institucionais**. Porto Alegre: Ed. Ritter dos Reis, 2003.

CARDIM, Paulo Gomes. Gestão Universitária em tempos de Mudança. **Administração da Educação**, Instituto de Pesquisa Avançadas em Educação, Rio de Janeiro, ano 1, n.6, p.31-38, jan/fev/2001.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede. A era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 1999, v.1.

_____. **O Poder da Identidade. A era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 1999, v.2.

_____. **O Fim do Milênio. A era da informação: economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 1999, v.3.

CHAWLA, Sarita; RENESCH, John. **Learning Organization: developing cultures for tomorrow's workplace**. Portland, Oregon: Productivity Press, 1995.

CHIN, Robert. "The utility system models and developmental models for practitioners". In: BENNIS, Warren G.; BENNE, Kenneth; CHIN, Robert; COREY, Kenneth E. **The Planning of Change**. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1976, p.90-102.

CHRISTENSEN, Carl H.; ROCHA, Angela da. "Strategy and culture in brazilian companies". **COPPEAD - Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, Universidade Federal do Rio de Janeiro**, Relatório Técnico, n.2, fevereiro 1986.

CLARK, Peter A.. **Action Research & Organizational Change**. London: Harper and Row, 1972.

CUNHA, Álvaro José. "Diretrizes curriculares para os Cursos de Administração". **Textos dos Conferencistas, Estudos 22**, abril de 1998.

DAVEMPORT, Thomas H.; PRUSACK, Laurence. **Conhecimento Empresarial: como as organizações gerenciam o seu capital intelectual**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

DELORS, Jacques. **La Educación Encierra um Tesoro**. México: UNESCO, 1996.

DEMO, Pedro. **A Nova LDB: ranços e avanços**. São Paulo: Papirus, 1997.

DIWORTH, Robert. "The DNA of the Learning Organization". In: CHAWLA, S.; RENESCHJ. **Learning Organization: developing cultures for tomorrow's workplace**. Portland, Oregon: Productivity Press, 1995.

DUCK, Jeanie D. "Managing Change: The Art of Balancing". **Harvard Business Review**, november-december 1993, p.109-118.

_____. **O Mostro da Mudança nas Empresas: as forças ocultas que interferem nas transformações organizacionais**. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

DRUCKER, Peter F. **Management; Tasks; Responsibilities, Practices**. New York: Harper & Row, 1973.

_____. **Administrando para o Futuro – os anos 90 e a virada do século**. São Paulo: Pioneira, 1992.

_____. **Administrando em Tempos de Grandes Mudanças**. São Paulo: Pioneira, 1995.

_____. **O Melhor de Peter Drucker: obra completa**. São Paulo: Nobel, 2001.

ETZIONI, Amitai. **The Active Society**. New York: Free Press, 1968.

_____. **A Comparative Analysis of Complex Organizations**. New York: Free Press, 1971.

FACULDADES INTEGRADAS RITTER DOS REIS. **Regimento Unificado das Faculdades Integradas do Instituto Ritter dos Reis – FAIR**. Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 1998.

_____. **Projeto para Autorização do Curso de Administração**. Processo nº.23030005390/98-11, encaminhado ao MEC em 22 de dezembro de 1998.

_____. **Proposta de Transformação em Centro Universitário Ritter dos Reis – UNIRITTER**, Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001.

FERGUSON, Marilyn. **The Aquarian Conspiracy: personal and social transformation in the 1980's**. Los Angeles: J.P. Tarcher, Inc., 1980.

FRANÇA, Julia L. **Manual para Normalização de Publicações Técnico-Científicas**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FULLAT, Octavi. **Filosofias de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GATTI, Bernardete A. Avaliação educacional no Brasil: experiências, problemas, recomendações. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 10, p. 67, JUL/DEZ/94.

GARDNER, John W. **Self-Renewal**. New York: Harper and Row, 1971.

GARDNER, Neely. "Action training and research: something old and something new", **Public Administration Review**, 34, march/april 1974, p. 106-115.

GIDDENS, Anthony. **Introduction to Sociology**. New York: W.W. Norton & Company, 1991.

GIROUX, Henry A. E MCLAREN, Peter. Formação do Professor como esfera contrapública:

- A pedagogia radical como uma forma de política cultural, in MOREIRA, A. A. e Silva, T.T. (orgs). **Currículo Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 125–151, 1994.
- GODOY, Arilda Schmidt. “Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades”. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n.2, p.57-63, março/abril 1995a.
- _____. “Pesquisa Qualitativa – tipos fundamentais”. **Revista da Administração de Empresas**. São Paulo, v.35, n.3, p.20-29, 1995b.
- _____. “Pesquisa qualitativa e sua utilização em Administração de Empresas”. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v.35, n.4, p.65-71, julho/agosto, 1995c.
- HABERMAS, Jürgen. **The Theory of Communicative – reason and rationality of society action**. Volume I, Boston: Beacon Press, 1984.
- _____. **Teoria de la Acción Comunicativa**. Madrid: Taurus, 1987.
- _____. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- HADDAD, Sérgio et alii. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998.
- HAMEL, G.; PRAHALAD, C.K. “Como criar o futuro já”. **HSM Management**, São Paulo, 2, mai/jun, p.140-146, 1997.
- HANDY, Charles. “Encontrar sentido en la incertidumbre”. In: GIBSON, Rowan. **Repensando el Futuro**. Colombia: Editorial Norma, 1997.
- HARVARD BUSINESS REVIEW. **Mudança**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.
- HERMAN, Stanley; KORENICH, Michael. **Authentic Management – a gestalt orientation to organizations and their development**. Reading, Mass: Addison-Wesley Publishing Co., 1977.
- HERNANDEZ, José Mauro da C.; CALDAS, Miguel P. Resistência à Mudança: uma revisão crítica. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.41, n.2, p.31-45, abril/jun 2001.
- HESSSELBEIN, F.; JOHNSTON, R. ed. **On Leading Change: a leader-to-leader guide**. San Francisco, Ca: Jossey-Bass, 2002
- HOWARD, Gardner. **Inteligências Múltiplas – a teoria na prática**. São Paulo: Artes Médicas, 1995.
- HOWARD, Robert; HASS, Robert. **The Learning Imperative: managing people for continuous innovation**. Boston: Harvard Business University Press, 1994.
- HSM MANAGEMENT. **Inovação e Mudança: autores e conceitos imprescindíveis**. São Paulo: Publifolha, 2001.
- IANNI, Octavio. **A Era do Globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- JONES, R. Gareth. “Life History Methodology”, in: MORGAN, Gareth. **Beyond the Method – strategies for social research**. California: Sage Publications Inc., 1983, p.147–159.
- KANTER, Rosabeth, M. “Mastering Change”. In: CHAWLA, Sarita; RENESCH, John. **Learning Organization: developing cultures for tomorrow’s workplace**. Portland, Oregon: Productivity Press, 1995.

_____. "The Enduring Skills of Change Leaders", in: HESSELBEIN, F.; JOHNSTON, R. ed. **On Leading Change: a leader to leader guide**. San Francisco, Ca: Jossey-Bass, 2002.

KAPLAN, Robert S.; Norton, David P. "The Balanced Scorecard – measures that drives performance". **Harvard Business Review**, p.71-79, january/february, 1992.

KATZ, D.; KAHN, R.L. **The Social Psychology of Organizations**. New York: John Wiley, 1978.

KERLINGER, Fred N. **Foundation of Behavioral Research**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1964.

_____. **Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais: um tratamento conceitual**. São Paulo: E.P.U., 1990.

KINCHELOE, Joe. **A Formação do Professor como Compromisso Político**. São Paulo: Artes Médicas, 1993.

KOLB, David et alli. **Aprendizagem Organizacional – uma abordagem vivencial**. São Paulo: Atlas, 1986.

_____. "A gestão e o processo de aprendizagem". In.: STARKEY, Ken. **Como as Organizações Aprendem: relatos do sucesso das grandes empresas**. São Paulo: Futura, 1997, p.1-341.

KOTTER, John. In: HARVARD BUSSINES REVIEW. **Mudança**. Rio de Janeiro: Campus, 1999, p.9-26.

_____. **Liderando a Mudança**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

_____.; SCHLESINGER, L. "Choosing Strategies for Change". **Harvard Business Review**, nº. 90064, 1994, p. 67-75

_____.; COHEN, Dan. **O coração da mudança**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

KUHN, Thomas S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

LEWIN, Kurt. **Field Theory and Social Science**. New York: Harper and Brothers, 1951.

LIPPIT, R.; WATSON, J. WESTLEY, B. **The Dynamics of Planned Change**. New York: Harcourt Brace, 1958.

LIPSET, S. M.; TROW, M.; COLEMAN, J.. **Union democracy: The inside politics of he International Typographical Union**. New York: Free Press, 1956.

MARCHALL et.alli. "Why Smart Organizations don't Learn". In: CHAWLA, S.; RENESCHJ. **Learning Organization: developing cultures for tomorrow's workplace**. Portland, Oregon: Productivity Press, 1995, p.111-122.

MARTIN, Roger. "Mudando a mentalidade da empresa". In: HARVARD BUSINESS REVIEW. **Mudança**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

MASLOW, Abraham H. **The Farther Reaches of Human Nature**. New York: Penguin Books, 1976.

_____. **Maslow on Management**. New York: John Wiley & Sons, 1998.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco J. **A Árvore do Conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athenas, 2001.

- MCGILL, Michael E. **The Action Research Approach to Organizational Development**. Dissertação de Doutorado apresentada na *Faculty of the Graduate School University Of Southern California – USC*, 1972.
- MCGREGOR, Douglas. **The Human Side of the Enterprise**. Tokyo: McGraw-Hill, 1960.
- _____. **Managing the Human Side of the Enterprise**. New York: John Wiley & Sons, 2000.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Relatório da Comissão de credenciamento do Centro Universitário, instituída pela Portaria 1.872/01/SeSu/MEC, de 11.03.2002.
- _____. Parecer da Comissão de credenciamento instituída pela Portaria 1.873/01/SeSu/MEC, de 18.09.2001, publicada no DO 21.09.2001.
- _____. Parecer nº. 379/2002 CNE/CES, de 21.11.2002. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/estrut/serv/pesq/>>.
- MOOREHEAD, G.; GRIFFIN, R. **Organizational Behavior**. Boston: Houghton Mifflin Co., 1989.
- MORGAN, Gareth. **Beyond the Method: strategies for social research**. California: SAGE, 1983.
- _____. **Imagens da Organização**. São Paulo: Atlas, 1996.
- MOTTA, Paulo R. **Transformação Organizacional: a teoria e a prática de inovar**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.
- PASSOS, Regina C.; KOCHÉ, Marcelo I. O complexo mundo das mudanças. **Cadernos de Estudos em Administração**, Cascavel, v.4, n.1, p.35-55, 2002.
- PATTON, Michael Quinn. **Michael Evaluation & Research Methods**. California: SAGE, 1990.
- PEREIRA, Maria José Bretas. "Modelos de mudança nas organizações brasileiras: uma análise crítica". In: BJUR, Wesley; CARAVANTES, Geraldo. **Reengenharia ou ReAdministração?- Do útil e do fútil nos processos de mudança**. Porto Alegre: AGE, 1995, p.108-159.
- _____. **Na Cova dos Leões - O consultor como facilitador do processo decisório empresarial**. São Paulo: Makron Books, 1999.
- _____. FONSECA, J. M. **Face da decisão: as mudanças de paradigmas e o poder da decisão**. São Paulo: Makron Books, 1997.
- PETERS, Tom. **Tempos Loucos Exigem Organizações Malucas**. São Paulo: Harbra Ltda., 1995.
- QUINTELLA, Heitor; ARAÚJO, Alessandro O. A mudança da cultura organizacional na Universidade: um estudo dos cursos de graduação em administração no Rio de Janeiro. **Tendências do Trabalho**, TAMA, São Paulo, junho 2001, p. 7-22.
- RICHARSON, Robert Jay. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1985.
- RIZZATTI, Gerson; COLOSSI, Nelson. "Clima organizacional da Universidade Federal de Santa Catarina". In: SILVEIRA, A.; COLOSSI, N.; SOUZA, C.G de. **Administração Universitária: estudos brasileiros**. Florianópolis: Insular, 1998, p.71-99.
- SCHEIN, Edgar. **Organizational Psychology**. New Jersey: Prentice Hall, 1980.

- SCHON, Donald. **Beyond the Stable State**. New York: The Norton Library, 1971.
- _____. Argyris C. **Theory in Practice: increasing professional effectiveness**. San Francisco: Josey-Bass, 1974
- SCHUMACKER, E.F. **O Negócio é Ser Pequeno**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.
- SENGE, Peter. **A Quinta Disciplina**. São Paulo: Best Seller, 1990.
- _____. **A Dança das Mudanças**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.
- SELZNICK, Philip. **Leadership in Administration**. New York: Roe, Petersen & Co., 1957.
- SILVA, Edna L. da; MENEZES. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. Florianópolis: Laboratório de Ensino à Distância, UFSC, 2001.
- SILVA, José Roberto Gomes; VERGARA, Sylvia Constant. “O significado da mudança: as percepções dos funcionários de uma empresa brasileira diante da expectativa de privatização”. **RAP – Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro 34 (1), p.79-99, jan/fev 2000.
- _____. “Análise comparativa da utilização de desenhos na pesquisa sobre a criação do sentido da mudança”. **Organização & Sociedade**, Escola de Administração, EA – Universidade Federal da Bahia, UFBA, Salvador, v.9, n.23, janeiro/abril 2002.
- SILVEIRA, Amélia.; COLOSSI, Nelson.; SOUZA, Claudia G de. **Administração Universitária: estudos brasileiros**. Florianópolis: Insular, 1998.
- SIMON, Herbert. **Comportamento Administrativo**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1957.
- SLEUTJES, Maria Helena S. Refletindo sobre os três pilares de sustentação das Universidades: ensino-pesquisa-extensão. **RAP**, Rio de Janeiro, 33 (3) 99-11, maio/jun 1999.
- STARKEY, Ken. **Como as Organizações Aprendem: relato do sucesso das grandes empresas**. São Paulo: Futura, 1997.
- STONER, J.; FREEMAN, R. **Administração**. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil, 1985, 5ª. edição.
- SZTOMPKA, Piotr. **A Sociologia da Mudança Social**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- VERGARA, Silvia. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2000.
- _____. Universidade Corporativa: a parceria possível entre empresa e universidade tradicional. **RAP – Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro 34(5), p. 181-188, set/out 2000.
- TACHIZAWA, Takeshy; ANDRADE, Rui Otávio B. de. **Gestão de Instituições de Ensino**. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1998.
- THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-Ação nas Organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- _____. “Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Idéias

gerais para a elaboração de um projeto de pesquisa”. **Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis**, v.4, nov. 2001, Porto Alegre: Faculdades Ritter dos Reis, 2001.

VERGARA, Sylvia. **Projetos e Relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2000.

WHITEHEAD, Alfred North. **The Aims of Education**. New York: Free Press, 1968.

YIN, R.K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZALTMAN, G.; DUCAN, R. **Strategies for Planned Change**. New York: John Wiley & Sons, Inc., 1977.