

**HÉLIO ROBERTO HÉKIS**

***BALANCED SCORECARD: PROPOSTA DE INDICADORES PARA  
MONITORAR E AVALIAR PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS  
DE GRADUAÇÃO: O CASO DA FACULDADE ESTÁCIO DE SÁ DE  
SANTA CATARINA***

**FLORIANÓPOLIS  
2004**

**HÉLIO ROBERTO HÉKIS**

***BALANCED SCORECARD: PROPOSTA DE INDICADORES PARA  
MONITORAR E AVALIAR PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS  
DE GRADUAÇÃO: O CASO DA FACULDADE ESTÁCIO DE SÁ DE  
SANTA CATARINA***

Tese de Doutorado em Engenharia de  
Produção – Gestão de Negócios - Universidade  
Federal de Santa Catarina.

Professor Neri dos Santos Dr Ing, - Orientador.

**FLORIANÓPOLIS  
2004**

**HÉLIO ROBERTO HÉKIS**

***BALANCED SCORECARD: PROPOSTA DE INDICADORES PARA MONITORAR E AVALIAR PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO: o caso da Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina***

Esta tese foi julgada adequada para a obtenção do título de Doutor em Engenharia de Produção (Área de Concentração: Gestão de Negócios) e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção e Sistemas da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC em 14 de julho de 2004.

Professor Doutor Edson Paladini  
Coordenador do Programa

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Neri dos Santos, Dr Ing  
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (ORIENTADOR)

Prof. Rubens Araújo de Oliveira, Dr  
Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina (MODERADOR)  
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Prof. Nério Amboni, Dr .  
Universidade Estadual de Santa Catarina -UDESC  
Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL

Profª Narcisa de Fátima Amboni, Dra  
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC  
Universidade do Sul de santa Catarina - UNISUL

Prof. Jovane Medina Azevedo, Dr  
Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina

Prof. Ademar Dutra,Dr.  
Universidade do Sul de santa Catarina - UNISUL

**Ao Rei eterno e imortal, invisível, mas real.  
A Ele dedico todo, glória, honra e poder.  
Ao Mestre dos Mestres *Jesus*,  
Dedico este trabalho.**

## AGRADECIMENTOS

**Programa de Pós-Graduação de Engenharia de Produção**, na pessoa de seu Coordenador e de seus colaboradores pela recepção e atenção;

**Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina;**

**NERI DOS SANTOS**, pelo exemplo de vida pessoal e acadêmico e pelo esforço como Orientador do presente estudo;

**RUBENS ARAÚJO DE OLIVEIRA**, pelo incentivo e carinho em participar como Moderador deste estudo;

**NÉRIO AMBONI**, pela colaboração, profissionalismo e disponibilidade em participar como Membro Externo;

**NARCISA DE FÁTIMA AMBONI**, pela colaboração e paciência em fazer parte da banca examinadora;

**JOVANE MEDINA AZEVEDO**, pelas sugestões e colaboração em fazer parte da banca examinadora;

**JOLMAR HAVERROTH**, Diretor Acadêmico da Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina, pela amizade e confiança;

**ARY OLIVEIRA FILHO** e **FERNANDO JACÓ ANDERLE**, Coordenadores dos Cursos de Administração e suas habilitações, pela amizade, incentivo e confiança.

Ao **JUAREZ JONAS THIVES JÚNIOR** e **MARCOS TOMASI**, pela amizade, incentivo e confiança;

À **RENATA ZIMMER** e **ANA MARIA FRAGOSO**, pela colaboração e apoio.

Ao meu lindo e maravilhoso filho **LUIS GUSTAVO DA ROCHA HÉKIS**, meu maior e mais belo encontro da vida;

À minha mãe **MARIA GLÓRIA HÉKIS**, pela paciência, compreensão e amor dedicado nos momentos de angústia;

Ao meu pai **HÉLIO MATIAS HÉKIS**, pelo belo exemplo de transformação;

Minhas irmãs **MIRIAM**, **ADRIANA** e **ALESSANDRA**, meu cunhado **Toni** e aos meus sobrinhos **Lucas** e **Bruno** pelo carinho;

Irmã **Solange**, pelas orações;

**Ana**, **Laisa**, **Daniella** e **Michel**, pelo carinho e apoio;

A **todos aqueles** que direta e/ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar uma proposta de indicadores do *Balanced Scorecard* para monitorar e avaliar projetos pedagógicos dos cursos de graduação da Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina e dos fundamentos teóricos e práticos discutidos pelos estudiosos da área considerados neste estudo. O estudo é do tipo exploratório, descritivo e avaliativo. As técnicas de coleta de dados foram à observação, a análise documental e a pesquisa bibliográfica. As informações coletadas são tratadas de forma qualitativa. A verificação das dimensões e indicadores do *Balanced Scorecard* (financeira, aprendizado e crescimento, processos internos e clientes), serve de parâmetro para monitorar e avaliar projetos pedagógicos dos cursos de graduação. A proposta de indicadores *do Balanced Scorecard* nas dimensões de clientes, processos internos, aprendizado e financeira, para avaliar e monitorar projetos pedagógicos dos cursos de graduação, por meio de etapas decorrentes do contexto interno e externo, assegura padrões de qualidade superior em todos os níveis de ensino, além do aprimoramento da qualidade e relevância, científico-político dos serviços prestados pelos cursos de graduação da Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina. O projeto *Balanced Scorecard* não pode, sob hipótese alguma, ser baseado apenas em valores quantitativos, ignorando o que está ocorrendo dentro e fora das organizações. O *Balanced Scorecard* torna-se fundamental na medida em que ele favorece o monitoramento e a avaliação dos objetivos e das estratégias, além de assegurar o alinhamento da organização foco de estudo.

## ABSTRACT

The present work has the aim of introducing a proposal of indicators of the *Balanced Scorecard* in order to monitor and evaluate pedagogical projects for the graduation courses of Faculdade Estácio de Sá in Santa Catarina, and of the theoretical and practical fundamentals discussed by the specialists in the area mentioned in this study. The study is of an exploratory, descriptive and evaluative type. The techniques for data collection were the observation, the documental analysis and the bibliography research. The data collected are treated in a qualitative way. The observation of the dimensions and indicators of the *Balanced Scorecard* (financial, learning and growth, internal processes and customers), works as a parameter to monitor and evaluate pedagogical projects for the graduation courses. The proposal for indicators of the *Balanced Scorecard* on the dimensions of the aware people, internal processes, learning and financial ones to evaluate and monitor pedagogical projects of the graduation courses by means of resultant stages from the internal and external context, ensures patterns of high quality in all educational levels and the improvement of the scientific-political quality and relevance of the services given by the graduation courses of Faculdade Estácio de Sá in Santa Catarina. The *Balanced Scorecard* project cannot, under any circumstances, be based only on quantitative values, disregarding what happens inside and outside the organizations. The *Balanced Scorecard* becomes essential while as it favors the monitoring and evaluation of the objectives and strategies, as well as ensures the lining-up of the organization on focus of study.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|   |     |
|---|-----|
| <b>FIGURA 1</b> – Esquema do estudo .....   | 22  |
| <b>FIGURA 2</b> – Principais órgãos federais de educação superior do MEC.....   | 51  |
| <b>FIGURA 3</b> – Estrutura do SINAES .....   | 58  |
| <b>FIGURA 4</b> – Concepção, desenho e operacionalização do SINAES .....  | 69  |
| <b>FIGURA 5</b> – Fluxo do Processo de avaliação SINAES .....   | 88  |
| <b>FIGURA 6</b> – Ilustração do <i>Balanced Scorecard</i> como sistema de gestão .....  | 90  |
| <b>FIGURA 7</b> – Integração entre as dimensões do <i>Balanced Scorecard</i> .....  | 92  |
| <b>FIGURA 8</b> – Encadeamento da estratégia e vice-versa .....   | 98  |
| <b>FIGURA 9</b> – Perspectivas financeiras .....  | 102 |
| <b>FIGURA 10</b> – Perspectivas dos clientes .....  | 106 |
| <b>FIGURA 11</b> – Medidas das perspectivas de clientes .....   | 112 |
| <b>FIGURA 12</b> – Modelo da cadeia de valores genéricos .....  | 114 |
| <b>FIGURA 13</b> – A estrutura de medição do aprendizado e crescimento .....  | 124 |
| <b>FIGURA 14</b> – Concentração física das Faculdades Estácio de Sá no Brasil.....  | 147 |
| <b>FIGURA 15</b> – Panorama da UNESA no Rio de Janeiro – RJ.....  | 152 |
| <b>FIGURA 16</b> – Mapa estratégico da Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina....  | 178 |
| <b>FIGURA 17</b> – Integração dos grupos estratégico, operacional e organizacional ...  | 183 |
| <b>FIGURA 18</b> – Dimensões e indicadores do <i>Balanced Scorecard</i> utilizados pela<br>Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina..... | 186 |
| <b>FIGURA 19</b> – Dimensões e indicadores propostos de clientes .....  | 190 |
| <b>FIGURA 20</b> - Dimensões e indicadores propostos de educação.....   | 192 |
| <b>FIGURA 21</b> - Dimensões e indicadores propostos de processos internos.....   | 194 |
| <b>FIGURA 22</b> - Dimensões e indicadores propostos de aprendizado e crescimento.  | 196 |
| <b>FIGURA 23</b> - Dimensões e indicadores propostos financeiros.....   | 199 |



## LISTA DE ABREVIATURAS

**MEC** – Ministério da Educação e Cultura

**SESu/MEC** - Secretaria do Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura

**IES** – Instituições de Ensino Superior

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases

**PNE** – Plano Nacional de Educação

**ENC** – Exame Nacional de Cursos

**ACE** – Avaliação das Condições de Ensino

**ACO** - Avaliação das Condições de Oferta

**CCA** - Comissão Central de Avaliação

**CSA** - Comissões setoriais de avaliação

**PAIDEIA** - Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área

**SEMTEC** – Secretaria de Educação Média e Tecnológica

**PPI** - Projeto Pedagógico Institucional

**CEA** - Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior

**GERES** - Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior

**CNPq** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

**FINEP** – Financiadora de Estudos e Projetos

**CNE** – Conselho Nacional de Educação

**SINAES** – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

**CONAES** - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

**CAPES** – Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”

**PAIUB** – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

**UFSC** - Universidade Federal de Santa Catarina

**PPGEP/CTC/UFSC** - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção do Centro  
Tecnológico da Universidade Federal de Santa Catarina

**SESES** – Sociedade de Ensino Superior Estácio de Sá

**UNESA** – Universidade Estácio de Sá de Santa Catarina

**FEESC** - Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina

**CAE** – Central de Atendimento Estácio

**COPERVE** – Comissão Permanente do Vestibular

**FESBH** – Faculdade Estácio de Sá de Belo Horizonte

**FESV** – Faculdade Estácio de Sá de Vitória

**FESJF** – Faculdade Estácio de Sá de Juiz de Fora

**FESVV** – Faculdade Estácio de Sá de Vila Velha

**FAESO** – Faculdade Estácio de Sá de Ourinhos

**FAECG** – Faculdade Estácio de Sá de Campo Grande

**CAPES** - Capacitação e Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior

**PBQP** - Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade

**BSC** – *Balanced Scorecard*

**EVA** - *Economic Value Added* (Valor Econômico Adicionado)

**TCC** – Trabalho de Conclusão do Curso

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO.....</b>  | <b>14</b>  |
| 1.1 EXPOSIÇÃO DO ASSUNTO.....   | 14         |
| 1.2 DEFINIÇÃO DOS PRINCIPAIS TERMOS.....  | 19         |
| 1.3 ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO.....  | 22         |
| 1.4 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA.....  | 23         |
| 1.5 OBJETIVOS.....  | 25         |
| <b>1.5.1 Geral.....</b>   | <b>25</b>  |
| <b>1.5.2 Específicos.....</b>   | <b>25</b>  |
| 1.6 RELEVÂNCIA, ORIGINALIDADE E INEDITISMO.....   | 26         |
| <b>1.6.1 Relevância.....</b>  | <b>26</b>  |
| <b>1.6.2 Originalidade .....</b>  | <b>28</b>  |
| <b>1.6.3 Ineditismo .....</b>   | <b>29</b>  |
| <b>2 AVALIAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR .....</b>  | <b>31</b>  |
| 2.1 A AVALIAÇÃO NAS DÉCADAS DE 80 E 90 .....  | 34         |
| <b>2.1.1 Programa de avaliação institucional das universidades brasileiras .....</b>                                      | <b>35</b>  |
| <b>2.1.2 Exame nacional de cursos .....</b>   | <b>36</b>  |
| 2.2 MARCO LEGAL DA AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR .....   | 37         |
| <b>2.2.1 Síntese do marco legal .....</b>   | <b>39</b>  |
| <b>2.2.2 Avaliação e regulação na LDB .....</b>   | <b>41</b>  |
| <b>2.2.3 A avaliação no plano nacional de educação .....</b>  | <b>43</b>  |
| <b>2.2.4 Regulamentação da avaliação da educação superior .....</b>   | <b>45</b>  |
| 2.3 ATRIBUIÇÕES DOS ÓRGÃOS FEDERAIS NO CAMPO DA AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO .....   | 50         |
| <b>2.3.1 Secretaria de educação superior (SESu) .....</b>   | <b>52</b>  |
| <b>2.3.2 Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais “Anísio Teixeira” (INEP) .....</b>                        | <b>53</b>  |
| <b>2.3.3 Fundação coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (CAPES) .....</b>                           | <b>55</b>  |
| <b>2.3.4 Conselho nacional de educação (CNE) .....</b>  | <b>56</b>  |
| 2.4 SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES) .....   | 57         |
| <b>3 O <i>BALANCED SCORECARD</i> COMO ESTRATÉGIA DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR .....</b> | <b>89</b>  |
| 3.1 BALANCED SCORECARD – BSC.....   | 89         |
| <b>3.1.1 Princípios do <i>balanced scorecard</i>.....</b>   | <b>94</b>  |
| <b>3.1.2 Objetivos do <i>balanced scorecard</i>.....</b>  | <b>97</b>  |
| <b>3.1.3 Perspectivas do <i>balanced scorecard</i>.....</b>   | <b>101</b> |

|   |            |
|---|------------|
| 3.1.3.1 Financeira.....   | 101        |
| 3.1.3.2 Clientes.....   | 105        |
| 3.1.3.3 Processos internos.....   | 113        |
| 3.1.3.4 Aprendizado e crescimento.....  | 118        |
| <b>3.1.4 O <i>balanced scorecard</i> e suas implicações na implantação .....</b>  | <b>124</b> |
| <b>4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>   | <b>135</b> |
| 4.1 NATUREZA DA PESQUISA.....   | 135        |
| <b>4.1.1 Caracterização da pesquisa: tipo, método, perspectiva de análise e modo de investigação .....</b>  | <b>137</b> |
| <b>4.1.2 População .....</b>  | <b>139</b> |
| 4.2 DEFINIÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE DO <i>BALANCED SCORECARD</i> .....  | 139        |
| 4.3 TÉCNICAS DE COLETA E DE TRATAMENTO DOS DADOS.....   | 140        |
| 4.4 LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....   | 143        |
| <b>5 CARACTERIZAÇÃO DA FACULDADE ESTÁCIO DE SÁ DE SANTA CATARINA.....</b>   | <b>146</b> |
| 5.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ.....  | 146        |
| <b>5.1.1 Principais cursos ofertados pelas Faculdades Estácio de Sá no Brasil .....</b>   | <b>148</b> |
| <b>5.1.2 Panorama da Universidade Estácio de Sá no Estado do Rio de Janeiro – RJ ....</b>   | <b>152</b> |
| <b>5.1.3 Aspectos históricos da Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina .....</b>   | <b>164</b> |
| 5.1.3.1 Principais cursos de graduação ofertados pela Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina .....   | 164        |
| 5.2 DESCRIÇÃO DOS PROJETOS EM ANDAMENTO/IMPLANTAÇÃO NA FACULDADE ESTÁCIO DE SÁ DE SANTA CATARINA.....   | 169        |
| <b>5.2.1 Avaliação institucional da Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina .....</b>   | <b>169</b> |
| <b>5.2.2 Descrição do planejamento estratégico vigente na Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina .....</b>   | <b>173</b> |
| <b>5.2.3 Descrição do <i>balanced scorecard</i> da Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina, em implantação.....</b>   | <b>179</b> |
| <b>6 <i>BALANCED SCORECARD</i> PROPOSTA DE INDICADORES PARA MONITORAR E AVALIAR PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO: O CASO DA FACULDADE ESTÁCIO DE SÁ DE SANTA CATARINA.....</b>                | <b>187</b> |
| 6.1 PROPOSTA ANALÍTICA DE INDICADORES DO <i>BALANCED SCORECARD</i> POR DIMENSÕES PARA MONITORAR E AVALIAR PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA FACULDADE ESTÁCIO DE SÁ DE SANTA CATARINA ..... | 188        |
| <b>6.1.1 Proposta analítica de indicadores na dimensão de clientes.....</b>   | <b>188</b> |
| <b>6.1.2 Proposta analítica de indicadores na dimensão de educação e processos internos .....</b>   | <b>191</b> |
| <b>6.1.3 Proposta analítica de indicadores na dimensão de aprendizado e crescimento...</b>  | <b>195</b> |
| <b>6.1.4 Proposta analítica de indicadores na dimensão financeira .....</b>   | <b>197</b> |

|  |            |
|--|------------|
| <b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES.....</b> | <b>200</b> |
| 7.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....                      | 200        |
| 7.2 RECOMENDAÇÕES.....                             | 204        |

## **REFERÊNCIAS E BIBLIOGRAFIAS**

### **REFERÊNCIAS**

### **BIBLIOGRAFIAS**

## 1 INTRODUÇÃO

No presente capítulo, demonstram-se os fundamentos relativos ao tema, organização do estudo, definição do problema, objetivos, relevância, originalidade e ineditismo.

### 1.1 EXPOSIÇÃO DO ASSUNTO

Os recentes e intensos impactos socioeconômicos e culturais que se propagam com a velocidade dos acontecimentos, e que, graças à evolução tecnológica afetam, em diferentes graus, as rotinas dos países e do mundo, confirmam a natureza universal do atual processo de globalização da sociedade contemporânea. Este processo vem gerando mudanças que se tornam cada vez mais visíveis na vida cotidiana do cidadão.

Nesse sentido, a principal característica deste novo tempo é o fabuloso acúmulo da informação em todos os domínios, com potencial de armazenamento vertiginoso. Embora este conhecimento não seja produzido necessariamente na universidade, é dela que se originam os técnicos e pesquisadores que integram as instituições que estão no mercado produzindo ciência e tecnologia. (OLIVER, 1999; LESCA, ALMEIDA, 1994; LAUDON, LAUDON, 1996; HAMEL, PRAHALAD, 1995).

Apesar de sua pretensa hegemonia, a globalização da sociedade não elimina a "cultura regional", as minorias que cultivam identidades próprias, as realidades que se alimentam do "local", do diferente. Pode a história ser concebida como um decurso unitário? Esta noção pode ser vista como resultado da ação de grupos e classes sociais dominantes, com vistas à hegemonia. De qualquer forma, abolida a idéia de uma racionalidade central da história, podem tomar a palavra às minorias, instituindo um mundo da diferença, de pluralidade de cultura. Esta análise salienta a necessidade dos múltiplos olhares sobre a realidade social contemporânea. Pelo menos esta é uma obrigação da universidade. (SOUZA, 2001).

A relação do conhecimento com sua aplicabilidade tecnológica, enquanto produto comercial de circulação, e a velocidade requerida por este processo, produziram um deslocamento do papel social da universidade; esta deixa de ser a instituição fundamental para a produção do saber. É preciso constatar que no mundo globalizado, tanto nos países em desenvolvimento quanto nos ditos emergentes, a universidade não emergiu como instituição central. (DAVENPORT, PRUSAK, 1999).

Por outro lado, o papel da universidade relacionado à formação profissional necessita de uma redefinição que possibilite acompanhar a evolução tecnológica que define os contornos do exercício profissional contemporâneo, considerando a formação acadêmica como tarefa que se realiza, necessariamente, em tempo diferente daquele em que acontecem as inovações. A este dado se acrescenta um outro, o fato de que não se concebe mais um exercício profissional homogêneo durante o período de vida útil. (SOUZA, 2001).

Do ponto de vista da graduação, em particular, a formação para o exercício de uma profissão em uma era de rápidas, constantes e profundas mudanças requerem, necessariamente, atenta consideração por parte da universidade.

A decorrência normal deste processo parece ser a adoção de nova abordagem, de modo a ensinar aos egressos a capacidade de investigação e a de "aprender a aprender". Este objetivo exige o domínio dos modos de produção do saber na respectiva área, de modo a criar as condições necessárias para o permanente processo de educação continuada. (HOSBAWM, 1988; DEMO, 1991; DE GEUS, 1998) .

A primeira questão que se coloca para a universidade, a fim de que ela possa redefinir seu papel, diz respeito a que modelo ou estratégia de desenvolvimento ela está a serviço. Duas alternativas extremas podem ser avançadas aqui: o modelo concentrador, que busca aproximar o país do padrão internacional pelo fortalecimento científico tecnológico de determinados setores da sociedade, a partir do qual se aceita a exclusão de enormes segmentos sociais e, de outro lado, o modelo incluyente para o qual o desenvolvimento deve ser igualitário, centrado no princípio da cidadania como patrimônio universal, de modo que todos os cidadãos possam partilhar os avanços alcançados.

Na verdade, espera-se da universidade uma atuação que contribua para a realização destes dois modelos. O próprio discurso acadêmico oscila entre estes dois pólos. De fato, o sentido da autonomia universitária requer que este não aceite ser colocada a serviço de um único segmento social. A contradição de seus múltiplos papéis está posta e é de modo crítico e dialético que a universidade precisa situar-se na sociedade. De um lado, ela contribui para o desenvolvimento tecnológico contemporâneo, formando quadros e gerando conhecimento para esta sociedade concreta. (RANIERI, 2000; ABMES, 2002; SORJ, 2000).

De outro, a universidade está a serviço de uma concepção radical e universal da cidadania. Enquanto participante do desenvolvimento tecnológico ela será, ao mesmo tempo, crítica do modelo econômico globalizado e parceiro do setor produtivo. Enquanto promotora da cidadania universal, orientará parte significativa de sua produção de saber pelos interesses



sociais mais amplos da sociedade. (RANIERI, 2000; ABMES, FUNADESP, 2002; SORJ, 2000).

De qualquer forma, um papel se impõe à universidade contemporânea. Trata-se de sua função social. Aquela que se orienta pelo direito de todas as pessoas à vida digna. Mais ainda, no contexto desta nova sociedade do conhecimento, a que propicia a ampliação democratizante do acesso a esse conhecimento. Ela deverá se orientar, em primeira instância, não só pelos desafios tecnológicos, mas também pela questão ética que diz respeito a toda amplitude da existência humana. Assim, parece fundamental que a universidade, por todas as suas ações, busque o equilíbrio entre vocação técnico-científica e vocação humanística. Nesta intersecção parece residir o amplo papel de instituição promotora da cultura.

Diante dos desafios colocados tanto pela conjuntura histórica – global e nacional – como pelo papel a ser desempenhado pela educação superior, e, em face das diversas respostas encontradas no conjunto da comunidade educacional, a universidade, e muito em particular, no que se refere ao ensino de graduação, não poderia deixar de apresentar sua própria visão e se inserir no processo de discussão que se encontra em curso. Assim é que o Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras apresenta a sua proposta para um Plano Nacional de Graduação. No texto que segue encontram-se Princípios, Diretrizes e Metas para a condução das atividades de graduação, no conjunto das Instituições de Ensino Superior (IES) como um todo, o segmento público e o privado, e independente da hierarquia que a norma atual atribui às diferentes instituições. (FORGRAD, 1999).

A liberdade acadêmica, como princípio, e a autonomia universitária, como a sua contrapartida no plano institucional, já constituem, nas sociedades democráticas, um paradigma, no sentido de se apresentarem como condições indispensáveis para o desenvolvimento do ensino superior. Isto é decorrente da percepção de que somente a

existência de um espaço verdadeiramente livre para pensar, criticar, criar e propor alternativas às concepções prevalentes em cada conjuntura asseguraria o dinamismo necessário ao acompanhamento e à representação de uma realidade, tanto natural como social, em constante transformação. (SOUZA, SILVA, 1997).

É evidente que este processo conduzirá a sociedade, e o seu sistema de ensino superior, à convivência com uma pluralidade de experiências concomitantes. Em vista da tradição, este poderá apresentar-se como um quadro potencialmente ameaçador. Mas não se deve esquecer que é exatamente do confronto permanente destas experiências que será possível obter um dinamismo no processo de busca de caminhos para o sempre presente desafio dos problemas educacionais. Ao assumir a riqueza inerente à multiplicidade, se estará, ao mesmo tempo, fazendo uma opção clara por processos que possam levar à construção do consenso em detrimento dos mecanismos autoritários da imposição de normas. (SOUZA, 2001).

Neste contexto, um plano nacional para a graduação deve se direcionar para o resgate do papel de cada IES na concepção e implantação efetiva destas experiências e estimular uma postura ativa na busca e construção dos espaços sociais para a definição de seus próprios caminhos e para a realização prática de sua autonomia.

Autonomia universitária, contudo, não pode ser interpretada como um descolamento absoluto do interesse social. Embora desejável, e mesmo indispensável, a liberdade acadêmica deve encontrar a sua contrapartida em um necessário processo de avaliação permanente. É desta tensão, no confronto de limites, que o processo educacional poderá articular dialeticamente a vitalidade dinâmica da transformação com a perenidade do compromisso social. (BUARQUE, 1994).

Muito embora a avaliação seja uma questão que não admite respostas fáceis e simplistas, estas dificuldades não podem servir de justificativa - como o foram por muito tempo - para que as IES se recusem a assumir a responsabilidade na condução deste processo e no reconhecimento de sua importância. A tergiversação em torno desta questão tem propiciado um espaço que vem sendo ocupado por soluções tecnocráticas no sentido da exacerbção de medidas quantitativas em detrimento dos aspectos, de abordagem menos óbvia, relacionados com a qualidade.

O aprender e o recriar permanentemente, ou o "aprender a aprender", conceito pedagógico derivado dos novos desafios da sociedade contemporânea, não se esgotam no campo da introdução à ciência ou aos métodos de reprodução do saber. Todo o saber é contextualizado historicamente, assim como toda atividade profissional humana se dá em contexto social, configurando que o papel da universidade se situa entre os interesses mais estreitos da sociedade tecnológica e a contingência ética da necessidade de integração de todos ao patrimônio dos bens e da cultura que uma sociedade produz. (SENGE, 1994).

Para concretizar-se o aprender a aprender, não se pode deixar de destacar o *Balanced Scorecard* como uma estratégia para monitorar e avaliar projetos pedagógicos dos cursos de graduação.

## 1.2 DEFINIÇÃO DOS PRINCIPAIS TERMOS

**Objetivos organizacionais** – designa a situação ou estado futuro que a organização deseja atingir e para o qual direciona todos os seus esforços.

**Ambiente externo** - Designa todas as influências externas às organizações, caracterizadas pelo ambiente geral e específico com os quais a organização intercambia insumos e produtos. O ambiente geral inclui as variáveis tecnológicas, políticas, legais, econômicas, sociais, ecológicas e demográficas. O ambiente específico ou operacional envolve os fornecedores, clientes, concorrentes e os grupos regulamentadores. Vale ressaltar que a dimensão ecológica encontra-se relacionada com a ecologia organizacional e/ou ecologia populacional representada por todas as organizações que se encontram dentro de uma fronteira particular.

**Projeto pedagógico:** É a metodologia gerencial que permite estabelecer a direção a ser seguida pelo curso de graduação, visando as interações com o ambiente.

**Avaliação institucional:** Abrange as diferentes dimensões do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão das Instituições de Ensino Superior. Constitui-se em processo de contínuo aperfeiçoamento do desempenho acadêmico, do planejamento da gestão da instituição e de prestação de contas à sociedade.

**Balanced scorecard:** É uma ferramenta de avaliação que está sendo cada vez mais usada para medir desempenho. A estratégia da organização é avaliada segundo perspectiva financeira, perspectiva de cliente, processos internos e aprendizado e crescimento.

**Dimensões e indicadores do *balanced scorecard*:** Dimensões e indicadores do *Balanced Scorecard* que servem como estratégia para avaliar e monitorar os projetos pedagógicos de cursos de graduação na Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina. As dimensões e indicadores são: clientes, educação e processos internos, aprendizado e crescimento e financeiro.

**Dimensão e indicadores de clientes:** Permite que as empresas alinhem suas medidas essenciais de resultado relacionadas aos clientes com segmentos específicos de clientes e mercado. Além disso, esta dimensão permite a clara identificação e avaliação das propostas de valor dirigidas a esses segmentos.

**Dimensão e indicadores de educação e processos internos:** As Universidades precisam definir os processos internos e as competências que precisam superar e especificar medidas adequadas para avaliar se o objetivo está sendo atingido.

**Dimensão e indicadores de aprendizado e crescimento:** O aprendizado e o crescimento da organização vêm de três principais fontes: as pessoas, os sistemas e os procedimentos organizacionais. Os objetivos traçados através do *Balanced Scorecard*, em geral, acusam uma grande defasagem entre as capacitações das pessoas, dos sistemas e dos procedimentos e a requerida para alcançar os objetivos, promovendo o desempenho.

**Dimensão e indicadores Financeiros:** As medidas financeiras indicam se a IES está obtendo êxito com as estratégias definidas, implementadas e executadas. Em geral, esse êxito é medido pela sua lucratividade, pelo seu crescimento e pelo incremento do valor para a mantenedora SESES (*shareholder value*). Se os indicadores financeiros não mostram o esperado, pode haver problemas na execução, na implementação ou até mesmo na definição das estratégias.

**Curso de graduação** – Um conjunto de conteúdos que constituem um estudo, sobre o qual se aplica a investigação e o entendimento para aprender uma ciência ou uma arte.

### 1.3 ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

Para facilitar o acompanhamento de todos os itens do presente estudo, foi incluído um esquema conforme demonstrado na Figura 1.

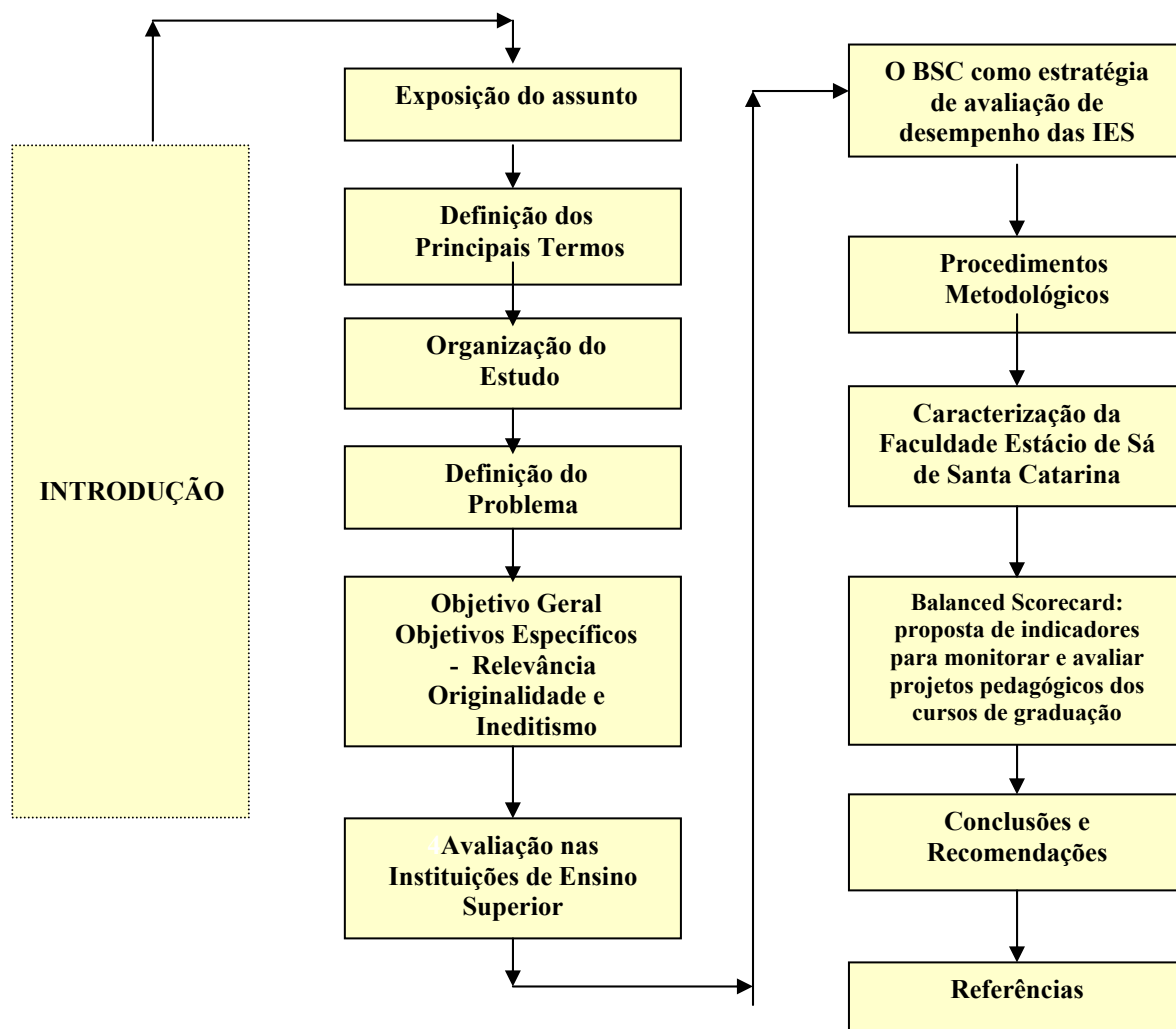


Figura 1 – Esquema do estudo

#### 1.4 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Com base nas novas exigências de profissionalização requeridas pelo mercado e pela LDB, ocasionadas pelas transformações que vem ocorrendo no mundo do trabalho, percebe-se que os cursos de graduação devem não só elaborar, mas, sim, monitorar e avaliar de forma permanente as ações contempladas nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação. Implica, implementar um Projeto Pedagógico que contribua para a formação de um profissional que venha atender de modo efetivo as expectativas dos seus públicos internos e externos. Isto parece ser uma solução indicada para o desenvolvimento de competências e habilidades, atualmente exigidas dos profissionais dos diferentes cursos de graduação, quando se consideram as mudanças organizacionais e ambientais. (ANDRADE, 1996; ANDRADE, AMBONI, 2002).

Isto porque, as etapas de monitoramento e avaliação dos projetos pedagógicos há que ser entendido dentro de sua dimensão mais ampla de desempenhos esperados, de desejado relacionamento com o meio a que serve, suas instituições, organizações, professores, alunos, empresas, devendo se sobrepujar mesmo, ao pragmatismo do próprio curso, envolvendo-se com sua ideologia e filosofia de educação. (ANDRADE, AMBONI, 2002).

As etapas de monitoramento e avaliação dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação, não podem continuar apegadas à sua incumbência tradicional, ou seja, segmentado e estanque para favorecer o desenvolvimento de atividades específicas e de forma isolada. Os cursos de graduação do país que continuarem monitorando e avaliando projetos pedagógicos não centrados nos princípios do “aprender a aprender”, com certeza não sobreviverão ao longo do tempo. (ANDRADE, AMBONI, 2002).

A ênfase demasiada na construção, na avaliação e monitoramento de Projetos Pedagógicos centrados nos valores tecnicistas e da segmentação, por si só, contribuirão, de um lado, para a consolidação do “*status quo*” vigente e, de outro, para a formação de um administrador não crítico ou como Ramos (1984), chama de operacional e reativo. Neste modelo, dificilmente, existe monitoração e avaliação das ações contempladas nos projetos pedagógicos.

Se de um lado, as etapas de monitoramento e avaliação dos projetos pedagógicos centrados no tecnicismo e no sistema fechado como forma de se consolidar a permanência dos valores do curso/instituição e o não questionamento, de outro, não se tem verificado Projetos Pedagógicos que envolvam ações voltadas para o monitoramento e avaliação, visando a busca permanente da eficácia e da efetividade de tais projetos pedagógicos. (ANDRADE, AMBONI, 2002).

Vale ressaltar que já se tem verificado projetos pedagógicos que tem buscado a flexibilidade e a atualização permanente. Todavia, as etapas levadas em conta para o monitoramento e avaliação estão, em muitos dos casos, distantes da realidade que acontece dentro e fora da sala de aula.

A partir destes fundamentos busca-se resposta para o seguinte problema de pesquisa:

***QUE DIMENSÕES E INDICADORES DAS PERSPECTIVAS DO BALANCED SCORECARD (FINANCEIRA, APRENDIZADO, PROCESSOS E DE MERCADO) SERVEM DE PARÂMETROS PARA MONITORAR E AVALIAR PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA FACULDADE ESTÁCIO DE SÁ DE SANTA CATARINA?***



Vale mencionar que os indicadores selecionados relativos a cada dimensão do *Balanced Scorecard* foram resultantes de pesquisa bibliográfica e da experiência do doutorando. Não se realizaram pesquisas junto à comunidade interna e externa. Além disso, foi feita uma análise dos documentos relativos ao assunto publicados pela SESu/MEC

## 1.5 OBJETIVOS

### 1.5.1 Geral

Apresentar proposta de indicadores do *Balanced Scorecard* nas dimensões de clientes, processos internos, aprendizado e financeira, para monitorar e avaliar projetos pedagógicos dos cursos de graduação da Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina.

### 1.5.2 Específicos

As etapas de trabalho empírico necessário à consecução do objetivo geral são as seguintes:

- Levantar junto à literatura especializada os fundamentos teóricos e práticos relativos ao *Balanced Scorecard* e a Avaliação das instituições de ensino superior;

- Caracterizar a Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina em termos dos aspectos históricos, panorama e a descrição do projeto Balanced Scorecard em curso.
- Tomar como referência um estudo de caso de uma instituição de ensino superior, objetivando a descrição e análise do assunto, para posterior estabelecimento de uma proposta de indicadores para monitorar e avaliar projetos pedagógicos de cursos de graduação de forma permanente.
- Identificar indicadores do Balanced Scorecard nas dimensões de clientes, processos internos, aprendizado e financeira, para monitorar e avaliar projetos pedagógicos dos cursos de graduação da Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina.

## 1.6 RELEVÂNCIA, ORIGINALIDADE E INEDITISMO

### 1.6.1 Relevância

A verificação das dimensões e indicadores das perspectivas do *Balanced Scorecard* (financeira, aprendizado, processos e de mercado) serve de parâmetros monitorar e avaliar projetos pedagógicos dos cursos de graduação da Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina pode contribuir para o desenvolvimento de competências e de habilidades de todos os segmentos envolvidos no processo: alunos, professores, dirigentes, coordenadores e comunidade externa.

Além do mais, torna-se relevante no momento em que se pode conseguir um aperfeiçoamento significativo da política e da prática do curso, trazendo ao primeiro plano a questão da qualidade de ensino, nas dimensões política, social e técnica. Sob este prisma, o processo educativo deve estar voltado para a formação do aluno sujeito-cidadão com competência técnico-científica e compromisso social. Este processo, por sua vez, deverá ser resultado de um conjunto de relações sociais e de relações com o conhecimento do contexto social particular em que acontece a ação pedagógica. (AMBONI, 1997).

As etapas (como por exemplo, objetivos do projeto pedagógico, perfil do ingresso e de egresso, competências e habilidades, campos de estudos, estágios, atividades complementares, reconhecimento de habilidades e competências extra-escolares, organização curricular, práticas pedagógicas/métodos de ensino-aprendizagem, perfil do professor, sistema de avaliação do processo de ensino-aprendizagem, sistema de avaliação docente e discente, interface do curso com a pós-graduação), passam a ser considerada como fonte de reflexão e análise para a avaliar e monitorar os projetos pedagógicos para cursos de graduação. (ANDRADE, AMBONI, 2002).

É sabido ainda que a complexidade das exigências profissionais, e a rapidez das transformações e inovações científicas e tecnológicas requerem uma constante adequação dos parâmetros internos e externos às reais expectativas e necessidades dos seus públicos internos e externos.

Tem-se consciência de que a verificação das dimensões e indicadores do *Balanced Scorecard* (financeira, aprendizado, processos e de mercado) que servem de parâmetros para monitorar e avaliar projetos pedagógicos dos cursos de graduação da Faculdade Estácio de Sá de Santa poderá contribuir:

- a) para o desencadeamento de um processo de avaliação, visando explicitar qual o papel social do curso, rumo a uma sociedade justa, democrática e moderna;

b) para a ampliação da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão, da interface com a pós-graduação e com o mercado mediante a análise, revisão e reconstrução dos indicativos internos e externos; para a definição de uma política acadêmica globalizadora que possibilite na práxis pedagógica a integração dos indicativos internos e externos.

A proposta de indicadores do *Balanced Scorecard* para monitorar e avaliar projetos pedagógicos dos cursos de graduação pode assegurar padrões de qualidade superior em todos os níveis de ensino, mas, também, e, principalmente, o aprimoramento da qualidade e relevância científico-política dos serviços prestados pelos cursos de graduação.

Neste sentido, a proposta de indicadores para monitorar e avaliar as ações contempladas nos projetos pedagógicos para o curso de graduação poderá combater o saber cristalizado e autoritário como também incentivar a sociabilização do saber à maioria da população, as oportunidades de acesso ao ensino superior, e acima de tudo, fazer com que o aluno independente da origem social possam trabalhar para solucionar os problemas sociais no país.

### **1.6.2 Originalidade**

O presente trabalho é original no momento em que se considera originalidade não como uma invenção de uma vacina como diz Eco (1996). Torna-se original quando se procura, num primeiro momento, descrever os fundamentos teóricos e práticos discutidos pelos estudiosos da área considerados neste estudo de forma elegante, clara, objetiva e coerente por meio da construção de raciocínios por progressão e por oposição. Neste caso, fica nítida a criatividade do doutorando quando da ordenação lógica e seqüencial dos

fundamentos teóricos e práticos para facilitar a compreensão das etapas que servirão de base para a avaliação e monitoramento dos projetos pedagógicos para cursos de graduação. (AMBONI, 1997).

Num segundo momento, o presente estudo, pode ser considerado original quando se observa a possibilidade de se verificar que dimensões e indicadores do *Balanced Scorecard* (financeira, aprendizado, processos e de mercado) servem de parâmetros para monitorar e avaliar os projetos pedagógicos dos cursos de graduação da Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina.

Neste caso, os níveis de originalidade poderão ficar transparentes em quaisquer etapas consideradas para a formulação da proposta de indicadores. Por exemplo, dependendo das técnicas de coleta de dados utilizadas para o levantamento e análise da verificação de que dimensões e indicadores do *Balanced Scorecard* (financeira, aprendizado, processos e de mercado) servem de parâmetros para monitorar e avaliar projetos pedagógicos dos cursos de graduação da Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina, poder-se-á ter uma compreensão mais ou menos apurada dos valores que subsidiam as referidas propostas.

### **1.6.3 Ineditismo**

O presente trabalho pode ser considerado inédito quando se observa que verificação de que dimensões e indicadores das perspectivas do *Balanced Scorecard* (financeira, aprendizado, processos e de mercado) servem de parâmetros para avaliar e monitorar os projetos pedagógicos dos cursos de graduação da Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina, que não segue os parâmetros burocratizantes e tecnicistas que orientaram as metodologias

discutidas pelos estudiosos da área para avaliação e monitoramento dos Projetos Pedagógicos oriundos dos currículos mínimos estabelecidos em 1966.

O ineditismo pode ficar demonstrado quando o doutorando procura verificar que dimensões e indicadores do *Balanced Scorecard* (financeira, aprendizado, processos e de mercado) servem de parâmetros para monitorar e avaliar projetos pedagógicos dos cursos de graduação da Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina, como guia de orientação para dar chances para os dirigentes dos cursos de graduação efetuarem ajustes para acompanharem as tendências internas e externas.

Para familiarizar o leitor apresenta-se no próximo capítulo a avaliação nas instituições de ensino superior, com ênfase na avaliação nas décadas de 80 e 90, o diagnóstico do marco legal dos procedimentos de verificação, as atribuições dos órgãos federais no campo da avaliação e regulação, e por último o sistema nacional de avaliação da educação superior. (SINAES).

## 2 A AVALIAÇÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Para familiarizar o leitor acerca da avaliação nas instituições de ensino superior, apresenta-se na seqüência, a avaliação nas décadas de 80 e 90, o diagnóstico do marco legal dos procedimentos de verificação, as atribuições dos órgãos federais no campo da avaliação e regulação, e por último o sistema nacional de avaliação da educação superior. (SINAES).

A partir da década de oitenta, os países industrializados e os latino-americanos, empreenderam importantes reformas em seus sistemas de Educação Superior. Nestes últimos anos, com a emergência de um mercado educacional globalizado, as reformas neste nível de ensino se dinamizaram, de modo especial diversificando os provedores, os tipos de instituições, os perfis dos docentes, disponibilizando novas ofertas educativas, ampliando as matrículas e apresentando um aumento crescente das demandas e da competitividade. Por outro lado, a globalização educacional e a internacionalização do conhecimento, em resposta aos desafios da globalização econômica, trazem consigo o enorme desafio de a educação superior conciliar as exigências de qualidade e inovação com as necessidades de ampliar o acesso e diminuir as assimetrias sociais. (SINAES, 2003).

Nesse quadro de aceleradas mudanças econômicas e sociais e de reformas das instituições educacionais, mais explicitamente as que se dedicam à formação dos indivíduos e à produção de conhecimentos e técnicas, vistos hoje como valiosos capitais econômicos, ganham centralidade, em todos os países que buscam modernizarem-se, os processos de avaliação e de regulação da educação superior.

Esses processos são sustentados por diversos argumentos, que vão desde a necessidade de os Estados assegurarem a qualidade e os controles regulatórios, a distribuição e o uso adequado dos recursos públicos, a expansão segundo critérios estabelecidos por políticas

institucionais e do sistema. Até a necessidade de dar fé pública, de orientar o mercado consumidor dos serviços educacionais e de produzir informações úteis para a tomada de decisão. Dentre os aspectos mais importantes, podem ser citados o aumento do aparato normativo, a ênfase nos resultados ou produtos e o uso de instrumentos que produzam informações objetivas e que permitam a comparação e a ampla divulgação para os públicos interessados. (SINAES, 2003).

De forma especial, os modos de informação pública a respeito das condições de produção e dos resultados obtidos pelas instituições adquiriram grande importância e vêm sendo crescentemente exigidos, aperfeiçoados e detalhados. As avaliações somativas, os mecanismos de controle, regulação e fiscalização e a prestação de contas têm tido presença muito mais forte que as avaliações formativas, participativas, voltadas aos processos, às diversidades identitárias e à complexidade das instituições. (SINAES, 2003).

Sua ênfase recai sobre indicadores quantitativos que promovem um balanço das dimensões mais visíveis e facilmente descritíveis, a respeito das medidas físicas, como área construída, titulação dos professores, descrição do corpo docente, discente e servidores, relação dos servidores, dos produtos, das formaturas, volumes de insumos, expressões numéricas supostamente representando qualidades, como no caso de números de citações, muitas vezes permitindo o estabelecimento de *rankings* de instituições, com sérios efeitos nas políticas de alocação de recursos financeiros e como organizador social de estudantes e de profissionais. Em função disso, esta perspectiva de avaliação é denominada regulatória. (SINAES, 2003).

Por outro lado, a outra orientação da avaliação busca ir além da medição e de aspectos performáticos. Ela adere à própria discussão do sentido ou da existência das instituições de ensino superior na sociedade; entendendo que estas têm “funções múltiplas”; que o conhecimento produzido no interior delas, além de ser requisitado como força produtiva,



também é um instrumento de cidadania, em sua pluralidade, em sua diversidade. Nessa perspectiva, chamada emancipatória, a avaliação não se apresenta somente como prática produtora de juízos de fatos, de coleta de informação, medida e controle de desempenho. Seu processo requer reflexão tanto sobre a prática quanto sobre o objeto e os efeitos da avaliação, o que só pode ser feito através de juízos de valor. (SINAES, 2003).

A mais antiga e duradoura experiência brasileira de aspectos de avaliação da educação superior é a dos cursos e programas de pós-graduação, desenvolvida desde 1976 pela CAPES. Mas, nas duas últimas décadas, discussões e ações relativas à avaliação de cursos de graduação, de instituições e do sistema de educação superior envolvendo, de diferentes modos e perspectivas, entidades representativas de professores, estudantes e organismos do governo, levaram à implementação de diferentes propostas de avaliação da IES. (SINAES, 2003).

Algumas delas, estreitamente relacionadas com a redemocratização do país e o fortalecimento da dimensão pública da educação, encontram resistências fortes nas políticas ministeriais, fundadas na lógica da eficiência, da competitividade e do gerencialismo. Para estas, cuja concepção de avaliação está focada nos resultados e guiada pela idéia da eficiência individual, tem sido muito útil a larga tradição da avaliação de aprendizagem ou escolar, orientada prioritariamente para a seleção, a mensuração, a comparação, os produtos quantificáveis, o controle e a racionalidade própria do mundo econômico. (SINAES, 2003).

## 2.1 A AVALIAÇÃO NAS DÉCADAS DE 80 E 90

Até o início da década de 1980, a produção acadêmica no âmbito da temática da Avaliação Institucional e da Avaliação da Educação Superior tinha pouco destaque. Entretanto, a partir deste período, houve crescente interesse sobre a avaliação da Educação Superior de modo que, no final da década, os periódicos de circulação nacional publicaram, em média, um artigo/mês a respeito.

Nos anos 90, houve um crescimento acelerado de publicações na área, em especial a partir da segunda metade do período, refletindo não só o interesse, mas a centralidade desta temática no âmbito das reformas e das políticas públicas de educação.

Os primeiros textos sobre esta temática revelavam preocupação com o controle da qualidade das IES em virtude do crescimento exacerbado de instituições e matrículas. A avaliação era concebida, predominantemente, como forma das IES prestarem contas à sociedade dos investimentos efetuados pelo setor público, que precisavam ser justificados. Neste contexto surgiu a primeira proposta de avaliação da Educação Superior no país: o Programa de Avaliação da Reforma Universitária – PARU, de 1983. O PARU elaborou questionários que foram respondidos por estudantes, dirigentes universitários e docentes e acolheu igualmente estudos específicos para apreender o impacto da Lei 5540/1968 quanto à estrutura administrativa, à expansão das matrículas e à sua caracterização, à relação entre atividades de ensino, pesquisa e extensão, características do corpo docente e técnico-administrativo e vinculação com a comunidade.

A partir da Nova República, em 1985, surgiu no MEC uma proposta de avaliação da Educação Superior vinda da Comissão de Alto Nível: Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior – GERES. Utilizando uma concepção regulatória, apresentava a avaliação como contraponto à autonomia das IES, dando relevo às dimensões individuais, seja do alunado, seja dos cursos e instituições, embora se mantenha a preocupação com as dimensões institucionais. Os resultados da avaliação – como controle da qualidade das instituições (públicas ou privadas) – implicariam na distribuição de recursos públicos, que deveriam ser direcionados para ‘Centros de Excelência’ ou instituições com padrões internacionais de produção acadêmica e de pesquisa. Neste mesmo período, surgiram igualmente os primeiros relatos de experiências de avaliação, em instituições públicas, com perspectiva formativa. (SINAES, 2003).

### **2.1.1 Programa de avaliação institucional das universidades brasileiras – PAIUB**

No início da década de 1990 surge o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB (1993). Sustentado no princípio da adesão voluntária das universidades, o PAIUB concebia a auto-avaliação como etapa inicial de um processo que, uma vez desencadeado, se estendia a toda a instituição e se completava com a avaliação externa. Estabeleceu uma nova forma de relacionamento com o conhecimento e a formação e fixaram em diálogo com a comunidade acadêmica e com a sociedade, novos patamares a atingir. Embora sua experiência tenha sido curta, conseguiu dar legitimidade à cultura da avaliação e promover mudanças visíveis na dinâmica universitária. (SINAES, 2003).

### 2.1.2 Exame nacional de cursos - ENC

A partir da Lei nº 9131/1995 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/1996 – foram progressivamente implementados novos mecanismos de avaliação: o Exame Nacional de Cursos (ENC), realizado por concluintes de cursos de graduação; o Questionário sobre condições socioeconômicas do aluno e suas opiniões sobre as condições de ensino do curso freqüentado; a Análise das Condições de Ensino (ACE); a Avaliação das Condições de Oferta (ACO); e a Avaliação Institucional dos Centros Universitários. Seus resultados têm tido ampla divulgação na mídia impressa e televisiva, funcionando como instrumento de classificação das instituições de ensino superior e de estímulo à concorrência entre elas. Para dar sustentação e regulamentar esses instrumentos de avaliação, o MEC criou um amplo aparato normativo, e para operá-lo recorreu a comissões constituídas de especialistas das diversas áreas da comunidade acadêmica. (SINAES, 2003).

Cabe destacar que, enquanto no PAIUB a preocupação estava com a totalidade, com o processo e com a missão da instituição na sociedade, no ENC a ênfase recai sobre os resultados, com a produtividade, a eficiência, com o controle do desempenho frente a um padrão estabelecido e com a prestação de contas. O PAIUB tem como referência à globalidade institucional, aí compreendidas todas as dimensões e funções das IES. O ENC tem como foco o Curso, em sua dimensão de ensino, e têm função classificatória, com vistas a construir bases para uma possível fiscalização, regulação e controle por parte do Estado, baseado na lógica de que a qualidade de um curso é igual à qualidade de seus alunos.

Na legislação mais recente (caso do Decreto nº 3.860, de julho de 2001), a avaliação é entendida e praticada, sobretudo como verificação do atendimento de uma série de itens previamente definidos pelo MEC que conta, para isso, com a contribuição de membros da comunidade acadêmica. Deste modo, vem ocorrendo uma redução do conceito de avaliação, enfatizada na sua dimensão de supervisão, ou, ainda mais restritamente, de controle a partir de processos organizados e executados pelo próprio Ministério, com a colaboração das comissões. Cursos e instituições são “pacientes” de um processo externo de verificação que se desenvolve sem articulação com os processos internos ou auto-avaliação, nos quais eles são sujeitos. (SINAES, 2003).

## 2.2 MARCO LEGAL DA AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O diagnóstico do marco legal da Avaliação e Regulação da Educação Superior implica no exame de diversificada legislação produzida na última década. Da Constituição de 1988 às sucessivas Medidas Provisórias, passando pela nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e por vários Decretos houve indiscutivelmente um progresso no reconhecimento legal da importância da Avaliação associada à idéia de melhoria da qualidade.

Se o processo avaliativo das universidades brasileiras foi associado, ainda no regime militar, à ambiciosa política de pós-graduação promovida pela CAPES, cujo sistema de avaliação pelos pares estendeu-se às agências de fomento à pesquisa (CNPq e FINEP), com o retorno à democracia, paradoxalmente, começa um processo de resistência à avaliação

externa. Tal fato relaciona-se ao caráter punitivo que esses processos adquirem no plano internacional.

Durante o mandato do Presidente Collor, as tentativas de implantar o “Estado avaliador” sofreram fortes resistências dos dirigentes e da comunidade universitária. No entanto, após seu *impeachment*, a curta gestão do Presidente Itamar Franco foi marcada por um processo de diálogo e negociação positivos entre o MEC e a comunidade de Educação Superior, que conseguiu transformar em parte essa cultura de resistência à avaliação. O Projeto de Avaliação Institucional elaborado por uma comissão de especialistas foi adotado pelo MEC e tornou-se o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). De início, o PAIUB foi desenvolvido sob a coordenação de uma Comissão Nacional de Avaliação, com a participação majoritária de associações de dirigentes universitários e de representantes do governo vinculados a SESu. (SINAES, 2003).

Esse processo resgatou a legitimidade da Avaliação, na medida em que o amplo debate então estabelecido com a comunidade universitária estimulou a adesão voluntária das instituições ao processo avaliativo. A experiência do PAIUB incluiu nos dois primeiros anos mais de uma centena de universidades, mas seu ritmo declinou com a nova orientação dada no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, passando a ser relegado a um processo de avaliação interna das universidades, quando o governo adotou uma nova orientação avaliativa.

Cabe, pois, diagnosticar a evolução desse novo modelo, considerando os sucessivos diplomas legais focalizados na avaliação e na regulação da Educação Superior. De pronto, constata-se que se trata de um marco legal com textos diversificados, construídos de forma gradualista; os instrumentos avaliativos, gerados em etapas, constituíram práticas fragmentárias de um outro perfil da avaliação muito diferente do PAIUB. (SINAES, 2003).

O exame da legislação e dos atos de sua institucionalização revela que estava em tela uma cultura avaliativa imposta de fora para dentro. Do conteúdo legal às práticas administrativas e comunicacionais verifica-se o deslocamento de competências internas de órgãos centrais do MEC para a construção de uma nova “agência reguladora” especializada na concepção e execução da avaliação: o INEP. Verifica-se também que à sociedade caberia apenas o consumo das informações produzidas pela avaliação; e à comunidade acadêmica como que se sobrepunha uma condição de objeto avaliado à de sujeito avaliador de seu fazer e seu saber. É esse processo, inacabado, mas efetivo em suas ações, que teve lugar num contexto de forte expansão de instituições privadas, que será objeto do breve diagnóstico que segue.

### **2.2.1. Síntese do marco legal**

- Da Constituição Federal à Nova LDB

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, trouxe importantes transformações para a estruturação da educação nacional, dando ênfase aos processos de avaliação visando à melhoria da qualidade de ensino e, como recurso para a regulação do setor, a acreditação de instituições e cursos. Nesse contexto, a avaliação da educação superior assumiu lugar especial dentre as políticas educacionais, seja para a orientação de suas diretrizes mais amplas, seja para as ações concretas dos órgãos competentes do Ministério da Educação (MEC).

A Constituição de 1988 trouxe importantes inovações para o país. No Título VIII, Da Ordem Social e em seu Capítulo III, tratou “Da Educação, Da Cultura e do Desporto”, reunindo três áreas que tradicionalmente vinham sendo tratadas em conjunto. A Seção I apresenta os princípios e normas fundamentais relativos à educação no Brasil e seu art.206, inciso VII, define que um deles é “a garantia de padrão de qualidade”. As garantias constitucionais necessárias para a efetivação da educação “como dever de Estado” estão definidas no art. 208. A Constituição de 1988 estabelece, no art. 209, que o “ensino é livre à iniciativa privada”, atendidas duas condições:

- 1) o “cumprimento das normas gerais da educação nacional”;
- 2) a “autorização e avaliação de qualidade pelo poder público”, incluindo entre as cinco metas a serem alcançada a melhoria da qualidade do ensino” (art.214).

A Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, criou o novo Conselho Nacional de Educação. Esta lei propôs pela primeira vez como atribuições do MEC “formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem”.

No que se refere a Câmara de Educação Superior, o §2º do art. 9º da Lei definiu algumas atribuições relativas a processos de avaliação educacional como analisar e emitir parecer sobre os resultados dos processos de avaliação da educação superior; deliberar sobre os relatórios encaminhados pelo Ministério da Educação e do Desporto sobre o reconhecimento de cursos e habilitações oferecidos por instituições de ensino superior, assim como sobre autorização prévia daqueles oferecidos por instituições não universitárias; deliberar sobre a autorização, o credenciamento e o recredenciamento periódico de instituições de educação superior, inclusive de universidades, com base em relatórios e avaliações apresentados pelo Ministério da Educação e do Desporto; deliberar sobre os relatórios para reconhecimento periódico de cursos de mestrado e



doutorado, elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto, com base em avaliações de cursos;

A Lei 9.131/95 dentre suas disposições previu a criação de um conjunto de avaliações periódicas das instituições e cursos superiores, sobressaindo o propósito da realização anual de exames nacionais, com base em conteúdos mínimos estabelecidos e previamente divulgados para cada curso. Tais exames estariam destinados a aferir conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos em fase de conclusão dos cursos de graduação, cujos resultados deveriam ser divulgados anualmente pelo MEC. Ressalte-se a intenção prevista na lei em utilizar as avaliações para orientar a política educacional do Ministério da Educação, também quanto à qualificação do corpo docente .

Nesse sentido, constata-se que antes mesmo da nova LDB (Lei 9.394/96), tanto as diretrizes da política educacional para o ensino superior, como a acreditação de instituições, cursos e habilitações, estavam vinculados aos processos de avaliação a serem realizados pelo Ministério da Educação e do Desporto.

### **2.2.2 Avaliação e regulação na LDB**

A nova LDB consolidou, como pilar essencial da educação superior, a necessidade dos processos de avaliação, seja no que condiz à orientação das diretrizes políticas visando à melhoria do ensino – avaliar com vistas à qualidade; seja quanto à definição de ações de acreditação do sistema de ensino superior por parte órgãos competentes – avaliar para supervisão e controle estatal.

Precisamente sobre avaliação e acreditação, na LDB, em seu art. 9º, que trata das incumbências da União, destacam-se cinco incisos. Pelo inciso V, cabe à União “coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação”. O inciso VI definiu a tarefa de “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”.

Já o inciso VII, demarcou a necessidade de “baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação”. Ademais, dispôs o inciso VIII, que à União cabe “assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino”.

Por fim, de forma direta, a LDB estabeleceu incumbências à União, aos Estados e ao Distrito Federal para que exerçam a regulação na educação superior. De acordo com o art. 9º, IX, cabe ao governo federal, “autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino”. Sobre este inciso, o § 3º permite a descentralização uma vez que a União pode delegar atribuições, relativas ao seu sistema, aos Estados e ao Distrito Federal, desde que mantenham “instituições de educação superior”. Segundo o art. 10, a LDB confere as mesmas competências aos Estados e ao Distrito Federal, com relação às instituições de ensino superior integrantes dos respectivos sistemas.

Importante definição foi feita no art. 46 da LDB. A “autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação” (grifos nossos). A Lei 9.394/96 também dispõe sobre a estruturação do sistema federal de ensino.

Este, pelo art. 16 e incisos, compreende:

- a) as instituições de ensino mantidas pela União;
- b) as instituições de educação superiores criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- c) os órgãos federais de educação.

A novidade está presente no parágrafo 2º do art. 54. Embora o artigo aborde a autonomia universitária das instituições mantidas pelo Poder Público, no referido parágrafo dispõe-se que as “atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base na avaliação realizada pelo Poder Público”. Pelo texto do dispositivo, avaliada por avaliação do poder público, uma instituição privada não universitária pode adquirir prerrogativas da autonomia.

### **2.2.3 A avaliação no plano nacional de educação**

O atual Plano Nacional de Educação (PNE), editado por meio da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, tem sua origem no art. 214 da Constituição Federal de 1988, e nos artigos 9º (inciso I) e 87 (parágrafo 1º), da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A Lei que aprovou o PNE, no espírito da LDB e dos atos normativos posteriores, dispõe, em seu art. 4º, que a União “instituirá o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecerá os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do Plano Nacional de Educação”. A União, em articulação com os Estados, o Distrito Federal, os municípios e a sociedade civil, tem incumbência de proceder “a avaliações periódicas da implementação do Plano Nacional de Educação” (art. 3º). Ademais, determina que os poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios precisam empenhar-se na divulgação do PNE e “da progressiva

realização de seus objetivos e metas, para que a sociedade o conheça amplamente e acompanhe sua implementação” (art. 6º).

O Plano Nacional de Educação estabeleceu, para cada nível educacional um diagnóstico, as diretrizes, os objetivos e metas. Nas diretrizes específicas para a educação superior e para a regulação de seu sistema, destaca-se a ênfase dada aos processos de avaliação. Como princípio geral, afirma-se, no Plano, que “nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior”. O Plano define diretrizes para a regulação do sistema; entende que é necessário “planejar a expansão com qualidade, evitando-se o fácil caminho da massificação”. Nesse sentido, reconhece a importante “contribuição do setor privado, que já oferece a maior parte das vagas na educação superior e tem um relevante papel a cumprir”. Mas é feita a ressalva de que o setor privado deve respeitar os “parâmetros de qualidade estabelecidos pelos sistemas de ensino”.

Para lidar com a necessária expansão do sistema, o PNE enfatiza a importância de se garantir a qualidade do ensino ministrado. Nessa direção, afirma o Plano ser “indispensável melhorar a qualidade do ensino oferecido, para o que constitui instrumento adequado à institucionalização de um amplo sistema de avaliação associada à ampliação dos programas de pós-graduação, cujo objetivo é qualificar os docentes que atuam na educação superior”.

O Plano Nacional de Educação definiu um total de 23 objetivos e metas para a educação superior. Merecem destaques os seguintes:

- 1) Institucionalizar um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa que englobe os setores público e privado, e promova a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica;
- 2) Instituir programas de fomento para que as instituições de educação superior constituam sistemas próprios e sempre que possível, nacionalmente articulados, de avaliação institucional e de cursos, capazes de possibilitar a elevação dos padrões

de qualidade do ensino, da extensão e, no caso das universidades, também da pesquisa;

- 3) Estender, com base no sistema de avaliação, diferentes prerrogativas de autonomia às instituições públicas e privadas;
- 4) Estabelecer sistema de credenciamento periódico das instituições e reconhecimento periódicos dos cursos superiores, apoiado no sistema nacional de avaliação;
- 5) A partir de padrões mínimos fixados pelo Poder Público, exigir melhoria progressiva da infra-estrutura de laboratórios, equipamentos e bibliotecas, como condição para o credenciamento das instituições de educação superior e renovação do reconhecimento de cursos.

#### **2.2.4 Regulamentação da avaliação da educação superior**

Seis meses após a promulgação da Lei 10.172/2001 foi baixado importante ato normativo que reformulou vários aspectos do sistema de avaliação vigente. Os Decretos 2.026/96 e 2.306/97, que anteriormente regulamentavam, respectivamente, a avaliação e a organização da educação superior, foram revogados pelo Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, que tratou, em seu conjunto de dispositivos, das duas matérias. O Decreto 3.860/2001 dispôs sobre a classificação das instituições de ensino superior, entidades mantenedoras, IES e organização acadêmica, avaliação e procedimentos operacionais.

Especificamente sobre avaliação, o art. 16 do Decreto 3.860 afirma que para fins de cumprimento dos artigos 9º e 46 da LDB, “o Ministério da Educação coordenará a avaliação

de cursos, programas e instituições de ensino superior”. Detalha o caráter periódico dos processos de autorização e reconhecimento de cursos e credenciamento e reconhecimento de IES estabelecido no Art. 46 da LDB e na mesma linha das normas anteriores, estabeleceu que a “autorização para o funcionamento e o reconhecimento de cursos superiores, bem assim o credenciamento e o reconhecimento de instituições de ensino superior organizadas sob quaisquer das formas previstas neste Decreto, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação”.

O Decreto 3.860/2001 atribuiu ao INEP a responsabilidade de organizar e executar a avaliação de cursos de graduação e das IES. Tal avaliação deve contemplar:

1) “avaliação dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de educação superior, por região e Unidade da Federação, segundo as áreas do conhecimento e a classificação das instituições de ensino superior, definidos no Sistema de Avaliação e Informação Educacional do INEP”;

2) avaliação institucional do desempenho individual das instituições de ensino superior, considerando, pelo menos, os seguintes itens:

- a) grau de autonomia assegurado pela entidade mantenedora;
- b) plano de desenvolvimento institucional;
- c) independência acadêmica dos órgãos colegiados da instituição;
- d) capacidade de acesso a redes de comunicação e sistemas de informação;
- e) estrutura curricular adotada e sua adequação com as diretrizes curriculares nacionais de cursos de graduação;
- f) critérios e procedimentos adotados na avaliação do rendimento escolar;
- g) programas e ações de integração social;

- h) produções científicas, tecnológicas e culturais;
- i) condições de trabalho e qualificação docente;
- j) a auto-avaliação realizada pela instituição e as providências adotadas para saneamento de deficiências identificadas;
- k) os resultados de avaliações coordenadas pelo Ministério da Educação;

3) “avaliação dos cursos superiores, mediante a análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos e das condições de oferta de cursos superiores”. O parágrafo 1º do Decreto 3.860/2001 determina que a análise das condições de oferta de cursos superiores seja efetuada “nos locais de seu funcionamento, por comissões de especialistas devidamente designadas”, devendo considerar os seguintes aspectos:

- a) “organização didático-pedagógica”;
- b) “corpo docente, considerando principalmente a titulação, a experiência profissional, a estrutura da carreira, a jornada de trabalho e as condições de trabalho”;
- c) “adequação das instalações físicas gerais e específicas, tais como laboratórios e outros ambientes e equipamentos integrados ao desenvolvimento do curso”;
- d) “bibliotecas, com atenção especial para o acervo especializado, inclusive o eletrônico, para as condições de acesso às redes de comunicação e para os sistemas de informação, regime de funcionamento e modernização dos meios de atendimento”.

O parágrafo 2º do art. 17 desse Decreto estabelece que as “avaliações realizadas pelo INEP subsidiarão os processos de credenciamento de instituições de ensino superior e de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores”. Já avaliação dos programas de mestrado e doutorado, por área de conhecimento, permaneceu sob a responsabilidade da CAPES, de acordo com critérios e metodologias próprios (art. 18).

No capítulo V, Dos Procedimentos Operacionais, os arts. 21 e 23 estabelecem procedimentos para credenciamento, respectivamente, de universidades e centros universitários, associando-os a processos de avaliação. Assim, as “universidades, na forma disposta neste decreto, somente serão criadas por novo credenciamento de instituições de ensino superior já credenciadas e em funcionamento regular, e que apresentem bom desempenho nas avaliações realizadas pelo INEP, ou, no caso de instituições federais, por lei específica” (art. 21). O mesmo critério se aplica aos centros universitários (art. 23). Para ambos, universidades e centros universitários, a efetivação do credenciamento e do credenciamento será feita mediante ato do Poder Executivo, após deliberação da Câmara de Educação Superior do CNE, a ser homologada pelo Ministro da Educação.

O Decreto 3.860/2001 incluiu outros dispositivos vinculando o credenciamento das IES e o reconhecimento de cursos ao bom desempenho destes nas avaliações realizadas pelo Ministério da Educação. Pelo art. 34, o Ministério da Educação, “após a aprovação pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, estabelecerem os critérios e procedimentos” para:

- a) o credenciamento e credenciamento de instituições de ensino superior referidas no inciso III do art. 7º;
- b) a autorização prévia de funcionamento de cursos superiores em instituições não universitárias;
- c) o reconhecimento de cursos superiores, ressalvados os que dependem de deliberação individual da Câmara referida no caput ;
- d) a elaboração de regimentos por parte de instituições de ensino superior não universitária.



O parágrafo 1º do art. 34 dispôs que os “critérios e procedimentos referidos no caput deverão levar em consideração, obrigatoriamente, os resultados da avaliação do Exame Nacional de Cursos e das demais avaliações realizadas pelo INEP”. Ademais, pelo parágrafo 2º, compete ao “Departamento de Políticas do Ensino Superior, da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, considerando os resultados das avaliações realizadas pelo INEP”:

- 1) “a preparação dos atos necessários à execução dos procedimentos estabelecidos na forma do caput”;
- 2) “a instrução dos processos de deliberação obrigatória pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação”;
- 3) “a expedição de notificação ao interessado na hipótese de indeferimento do pleito”.

O Decreto 3.860/2001 especificou, em seu artigo 35, as normas de supervisão, ficando definido que, identificadas deficiências ou irregularidades mediante ações de supervisão ou de avaliação e reavaliação de cursos ou instituições de ensino superior [...] o Poder Executivo determinará, em ato próprio, conforme o caso:

- I - a suspensão do reconhecimento de cursos superiores;
- II - a desativação de cursos superiores;
- III - a suspensão temporária de prerrogativas de autonomia de universidades e centros universitários;
- IV - a intervenção na instituição de ensino superior; e
- V - o descredenciamento de instituições de ensino superior.

O parágrafo 1o do art. 35 estabeleceu que “o baixo desempenho em mais de uma avaliação no Exame Nacional de Cursos e nas demais avaliações realizadas pelo INEP poderá caracterizar as deficiências de que trata o caput”.

O Decreto 3.860/2001 mudou as regras de organização do sistema federal de ensino e modificou procedimentos de avaliação de cursos e instituições, reforçando aspectos que vieram sendo inseridos desde a Lei 9.131/95 até a nova LDB, passando pelos Decretos posteriores. Ao promover o reordenamento de competências no âmbito do MEC e do CNE, o Decreto 3.860 alterou a organização do sistema federal de ensino (especialmente do INEP e da SESu), afetando igualmente os outros entes do sistema (IES).

### 2.3 ATRIBUIÇÕES DOS ÓRGÃOS FEDERAIS NO CAMPO DA AVALIAÇÃO E REGULÇÃO

Em 1997, o MEC passou por várias transformações na sua estrutura, das quais apontamos a transformação do INEP de órgão específico singular para autarquia, através da Medida Provisória nº 1.568 e a extinção da Secretaria de Política Educacional e da Secretaria de Avaliação e Informação Educacional, através do Decreto 2.147.

As competências do MEC estabelecidas desde 1995 foram ratificadas na Lei 9.649, de 27 de maio de 1998. Com a edição do Decreto 3.501, de 12 de junho de 2000, o MEC passa a ter a denominação de Ministério da Educação e tem sua área de competência na pesquisa educacional alterada para a de “avaliação, informação e pesquisa educacional” (Art. 1º, inciso IV). Através do Decreto 3.501 os assuntos de competência do MEC passam a ser:

- a) política nacional de educação;
- b) educação em geral, compreendendo ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, ensino de jovens e adultos, educação profissional, educação especial e educação à distância, exceto ensino militar; avaliação, informação e pesquisa educacional; pesquisa e extensão universitária; magistério.

Ministério da Educação, no que se refere à política regulatória da educação superior, apresenta atualmente a seguinte estrutura funcional, considerando seus principais órgãos, conforme Figura 2.

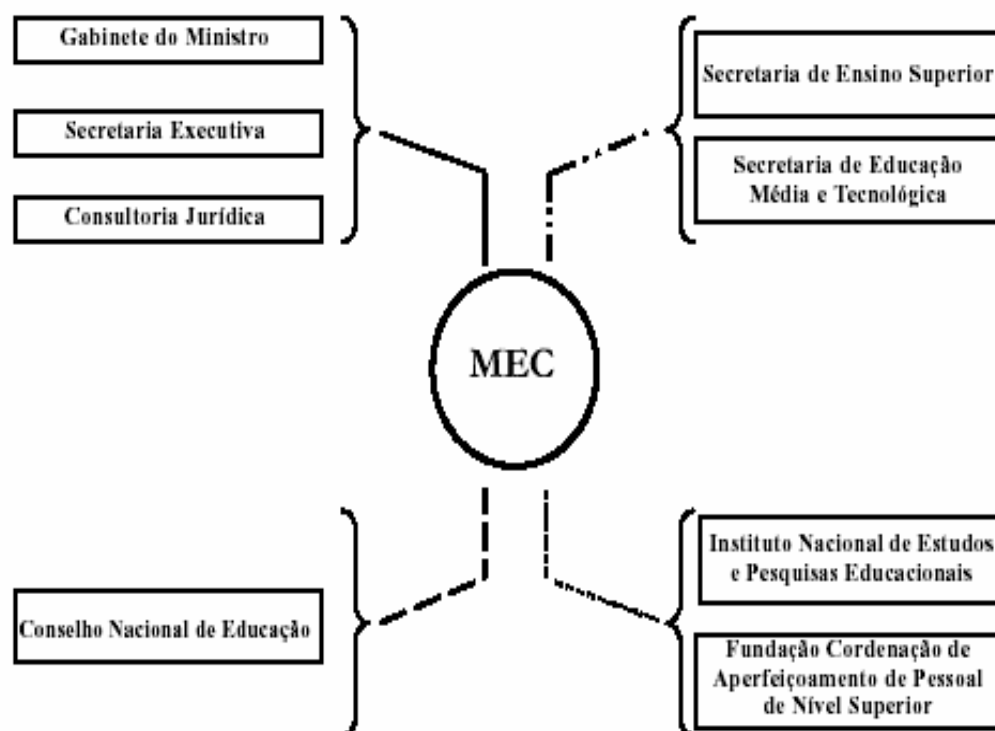


Figura 2 - Principais órgãos federais de educação superior do MEC.

Fonte: Ministério da Educação e Cultura – MEC.

Na estrutura atual do Ministério da Educação três secretarias exercem competências de avaliação e regulação sobre a Educação Superior. A Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) tem sob sua administração os processos de autorização, de criação, de reconhecimento e de renovação de reconhecimento de cursos superiores de tecnologia e de credenciamento de centros de educação tecnológica. A Secretaria de Educação a Distância coordena os procedimentos de credenciamento de instituições e de autorização de cursos de educação à distância. A Secretaria de Educação Superior, por centralizar as principais atribuições em exame, será a seguir analisada mais detalhadamente.

### **2.3.1 Secretaria de educação superior (SESu)**

De acordo com as determinações legais, a Secretaria de Educação Superior (SESu) atualmente tem a responsabilidade de “planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior”. Além dessa atuação, são de responsabilidade da SESu as tarefas de supervisão das IES mantidas pela União e pela iniciativa privada. As atribuições da SESu foram definidas no início do Governo do Presidente

Fernando Henrique Cardoso pelo Decreto 1.917/96, e encontram-se mantidas pelos Decretos nº 4.637 e 4.791, de 2003. A Secretaria tem as seguintes competências:

- a) planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da política nacional de educação superior;

- b) propor políticas de expansão e de supervisão do ensino superior, em consonância com o Plano Nacional de Educação;
- c) promover e disseminar estudos sobre a educação superior e suas relações com a sociedade;
- d) promover o intercâmbio com entidades nacionais, estrangeiras e internacionais;
- e) apoiar técnica e financeiramente as instituições de ensino superior;
- f) articular-se com outros órgãos e instituições governamentais e não governamentais, visando à melhoria da educação;
- g) atuar como órgão setorial de ciência e tecnologia do Ministério para as finalidades previstas na legislação que dispõe sobre o Sistema Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico;
- h) zelar pelo cumprimento da legislação educacional no âmbito da educação superior.

### **2.3.2 Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais “Anísio Teixeira” (INEP)**

O INEP é transformado em Autarquia Federal pela Medida Provisória 1.568, de 14 de fevereiro de 1997, posteriormente transformada, em na Lei 9.448, de 14 de março. Através da MP fica reforçada a responsabilidade do INEP, entre outras competências, pelo sistema de informação e documentação do sistema de ensino, além da elaboração e implementação dos projetos e sistemas de avaliação educacional. Com isso, o INEP passa a ter as seguintes finalidades:

- 1) organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais;
- 2) planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional, visando o estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino no País;
- 3) apoiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios no desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional;
- 4) desenvolver e implementar, na área educacional, sistemas de informação e documentação que abranjam estatísticas, avaliações educacionais, práticas pedagógicas e de gestão das políticas educacionais;
- 5) subsidiar a formulação de políticas na área de educação, mediante a elaboração de diagnósticos e recomendações decorrentes da avaliação da educação básica e superior;
- 6) coordenar o processo de avaliação dos cursos de graduação, em conformidade com a legislação vigente;
- 7) definir e propor parâmetros, critérios e mecanismos para a realização de exames de acesso ao ensino superior;
- 8) promover a disseminação de informações sobre avaliação da educação básica e superior;
- 9) articular-se, em sua área de atuação, com instituições nacionais, estrangeiras e internacionais, mediante ações de cooperação institucional, técnica e financeira bilateral e multilateral.

Este instrumento é revogado pelo Decreto nº 4.633, de 21 de março de 2003, já na vigência do Governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos e das funções gratificadas no INEP.

### 2.3.3 Fundação coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (CAPES)

No início da década de 90, a CAPES foi transformada em fundação pública pela Lei 8.405, de 9 de janeiro de 1992, tendo como finalidades:

- 1) “subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a área de pós-graduação”;
- 2) “coordenar e avaliar os cursos desse nível no País”;
- 3) “estimular, mediante bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda dos setores público e privado”.

A Lei 8.405/92 definiu, também, os órgãos de direção da CAPES – Conselho Superior, Diretoria (composta pelo Presidente e pelos Diretores) e o Conselho Técnico-Científico. Foi estabelecido que a organização e o funcionamento desses órgãos deveriam ser definidos em seu estatuto.

A finalidade da CAPES, tal como definida na Lei 8.405, foi detalhada posteriormente pelo Decreto 3.542, de 12 de julho de 2000, sendo especificadas as seguintes atribuições da fundação (Decreto 3.542; anexo I; art.2º):

- a) subsidiar a elaboração do Plano Nacional de Educação e elaborar a proposta do Plano Nacional de Pós-Graduação, em articulação com as unidades da Federação, instituições universitárias e entidades envolvidas;
- b) coordenar e acompanhar a execução do Plano Nacional de Pós-Graduação;
- c) elaborar programas de atuação setoriais ou regionais;
- d) promover estudos e avaliações necessários ao desenvolvimento e melhoria do ensino de pós-graduação e ao desempenho de suas atividades;

- e) fomentar estudos e atividades que direta ou indiretamente contribuam para o desenvolvimento e consolidação das instituições de ensino superior;
- f) apoiar o processo de desenvolvimento científico e tecnológico nacional;

#### **2.3.4 Conselho nacional de educação (CNE)**

O atual Conselho Nacional de Educação foi instituído pela Lei nº 9.131, de 24 de Dezembro de 1995, com “atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional”.

No que se refere à composição do CNE, a Lei 9.131 define que o Conselho será formado por duas Câmaras: Câmara de Educação Básica e Câmara de Educação Superior. Algumas atribuições da Câmara da Educação Superior definidas na Lei 9.131/ 95 foram posteriormente modificadas pela Medida Provisória 2.216.

As atuais atribuições da CES são: Analisar e emitir parecer sobre os resultados dos processos de avaliação da educação superior; oferecer sugestões para a elaboração do Plano Nacional de Educação e acompanhar sua execução, no âmbito de sua atuação; deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação, para os cursos de graduação; deliberar sobre normas a serem seguidas pelo Poder Executivo para a autorização, o reconhecimento, a renovação e a suspensão do reconhecimento de cursos e habilitações oferecidos por instituições de ensino superior; deliberar sobre as normas a serem seguidas pelo Poder Executivo para o credenciamento, o recredenciamento periódico e o descredenciamento de instituições de ensino superior integrantes do Sistema Federal de



Ensino, bem assim a suspensão de prerrogativas de autonomia das instituições que dessas gozem, no caso de desempenho insuficiente de seus cursos no Exame Nacional de Cursos e nas demais avaliações conduzidas pelo Ministério da Educação; deliberar sobre o credenciamento e o recredenciamento periódico de universidades e centros universitários, com base em relatórios e avaliações apresentados pelo Ministério da Educação, bem assim sobre seus respectivos estatutos; deliberar sobre os relatórios para reconhecimento periódico de cursos de mestrado e doutorado, elaborados pelo Ministério da Educação, com base na avaliação dos cursos; analisar questões relativas à aplicação da legislação referente à educação superior; assessorar o Ministro de Estado da Educação nos assuntos relativos à educação superior; deliberar sobre processo de reconhecimento de cursos e habilitações oferecidos por instituições de ensino superior, assim como sobre autorização prévia daqueles oferecidos por instituições não universitárias, por iniciativa do Ministério da Educação em caráter excepcional na forma do regulamento a ser editado pelo Poder Executivo.

#### 2.4 SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SINAES)

O conceito de avaliação que se constituiu nos estudos e reflexões da (CEA) tem como idéias centrais, dentre outras, as de integração e de participação — conceitos fundamentais para a construção de um sistema de avaliação capaz de aprofundar os compromissos e responsabilidades sociais das instituições, bem como promover os valores democráticos, o respeito à diversidade, à busca da autonomia e a afirmação da identidade.

Esta proposta de um “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior” (SINAES) busca assegurar, entre outras coisas, a integração das dimensões internas e externas, particular e global, somativo e formativo, quantitativo e qualitativo e os diversos objetos e objetivos da avaliação. O sistema de avaliação deve articular, de forma coerente, concepções, objetivos, metodologias, práticas, agentes da comunidade acadêmica e de instâncias do governo.

A seguir demonstra-se estrutura do SINAES, conforme Figura 3.

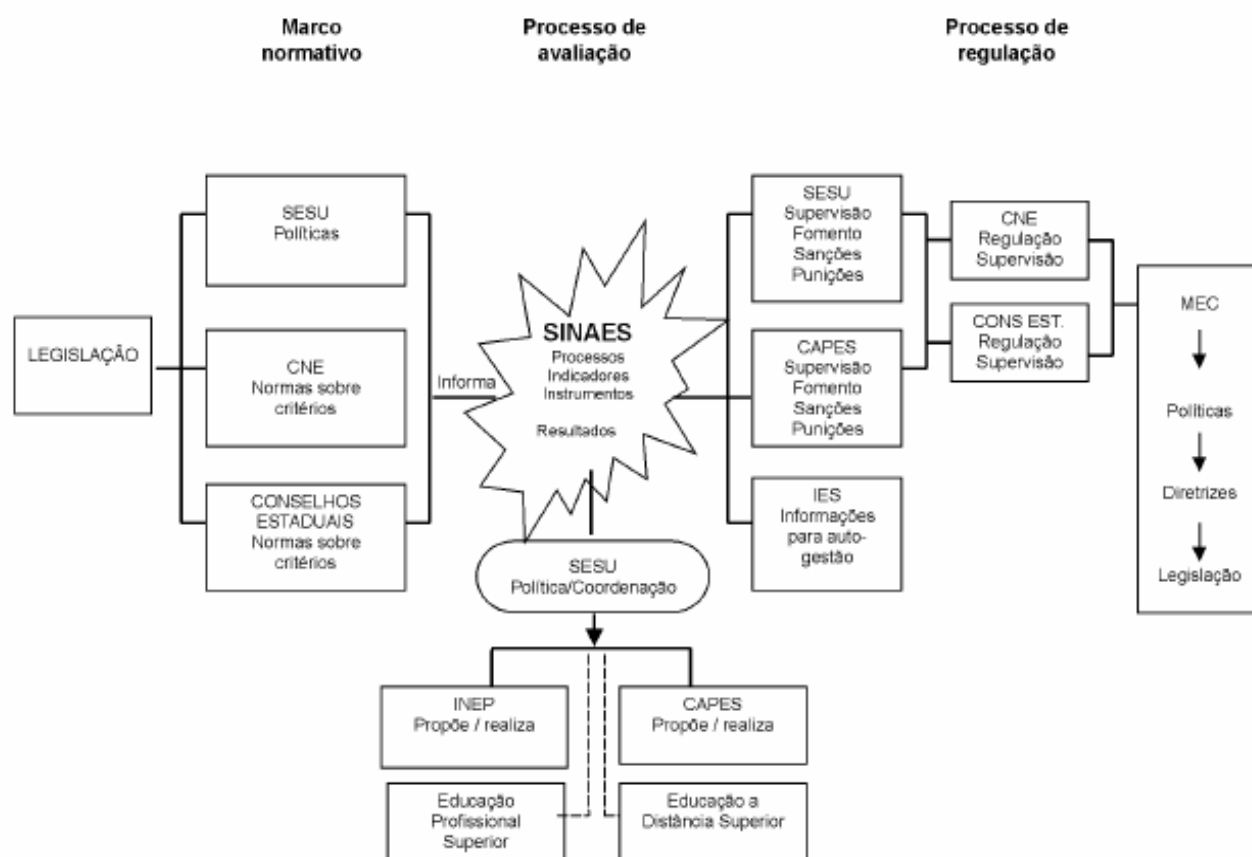


Figura 3 – Estrutura do SINAES.

Além da idéia de integração e de articulação, é também central no conceito deste sistema a participação. A exigência ética própria dos processos educacionais conclama a todos os agentes da comunidade de educação superior, das instâncias institucionais, governamentais e membros concernidos da sociedade, a se envolverem nas ações avaliativas, respeitados os papéis, as especificidades e as competências científicas, profissionais, formais, políticas, administrativas das distintas categorias.

Nesse sentido, a avaliação é irrecusável não só por razões técnico-administrativas e de adequação às exigências legais, mas, sobretudo pelo imperativo ético da construção e consolidação das instituições e do sistema de educação superior com alto valor científico e social.

Todas as instituições, independente de suas formas organizacionais, dependência administrativa e natureza jurídica, e, idealmente, todos os membros da comunidade educativa – professores, estudantes, funcionários, ex-alunos e outros grupos sociais concernidos – devem se envolver, juntamente com os representantes do governo, nos processos avaliativos, realizando ações coletivamente legitimadas.

A complexidade da educação superior, tanto na dimensão institucional quanto na do sistema, requer a utilização de múltiplos instrumentos e a combinação de diversas metodologias. Por exemplo, não cabe mais discutir as falsas aporias do quantitativo e do qualitativo ou do objetivo e do subjetivo, mas, sim, utilizar os diversos instrumentos e as distintas perspectivas metodológicas de forma combinada, complementar e de acordo com as necessidades de análise e julgamento.

Da mesma forma, o objeto não deve ser fragmentado, a não ser por razões de análise e desde que seja posterior-mente recomposto em esquemas de compreensão global. Em outras palavras, através de diferentes práticas, os processos avaliativos em seu conjunto precisam instituir um sistema de avaliação, em que as diversas dimensões da realidade avaliada –

instituições, sistema, indivíduos, aprendizagem, ensino, pesquisa, administração, intervenção social, vinculação com a sociedade etc. – sejam integradas em sínteses compreensivas.

Obviamente, uma concepção central de avaliação deve assegurar as coerências conceituais, epistemológicas e práticas, bem como os objetivos dos diversos instrumentos e modalidades.

De modo especial, esse sistema deve articular duas dimensões importantes:

- a) **avaliação educativa** propriamente dita, de natureza formativa, mais voltada à atribuição de juízos de valor e mérito em vista de aumentar a qualidade e as capacidades de emancipação e;
- b) **regulação**, em suas funções de supervisão, fiscalização, decisões concretas de autorização, credenciamento, recredenciamento, descredenciamento, transformação institucional etc., funções próprias do Estado.

Esta concepção procura articular a avaliação interna à avaliação externa, a comunidade acadêmica com membros da sociedade, as instâncias institucionais com as nacionais e internacionais.

- Princípios e critérios

Uma proposta de construção de um sistema de avaliação da educação superior antes de tudo deve ser coerente com um conjunto de princípios, critérios, pressupostos e premissas que lhe servem de fundamentação conceitual e política e também de justificação para a operacionalização dos processos.

Dado seu caráter social, uma instituição educativa deve prestar contas à sociedade, mediada pelo Estado, do cumprimento de suas responsabilidades, especialmente no que se

refere à formação acadêmico-científica, profissional, ética e política dos cidadãos, à produção de conhecimentos e promoção do avanço da ciência e da cultura.

Portanto, a avaliação da educação superior, no nível geral e com indicadores comuns, deve dar respostas públicas à questão de como o sistema e cada uma das instituições e suas partes estão exercendo o mandato que lhes foi socialmente outorgado.

- Valores sociais historicamente determinados

As instituições de educação superior devem solidariamente produzir os meios para o desenvolvimento sustentado do país e a formação dos cidadãos de uma dada sociedade, de acordo com as pautas valorativas hegemônicas nas relações de forças sociais e políticas de um determinado momento histórico. Isso é importante para orientar os sentidos da avaliação da formação e da produção de conhecimentos e nos remete a uma concepção de qualidade e de relevância social.

Dois dos mais importantes critérios da qualidade da educação superior consistem na relevância da formação e da produção de conhecimentos para o desenvolvimento do conjunto da população e para o avanço da ciência, e na sua eficácia para fortalecer as preferências éticas e políticas dominantes em um determinado momento histórico.

Para o cumprimento das responsabilidades sociais que lhe são historicamente determinadas, a instituição educativa precisa de liberdade especialmente para criar, pensar, criticar, aprender, produzir conhecimentos e, enfim, educar. A autonomia não é o contraponto, mas, sim, uma das condições da avaliação.

- Regulação e controle

Estado e comunidade educativa, cada qual com suas especificidades, têm responsabilidades quanto à regulação e à avaliação propriamente dita. O Estado supervisiona e regula a educação superior para efeitos de planejamento e garantia de qualidade do sistema. Para isso, precisa estabelecer clara e democraticamente a sua política e, para viabilizá-la, os seus aparatos normativos de controle, fiscalização, supervisão, bem como os meios para implementá-los. Seu papel não se limita à regulação no sentido do controle burocrático e ordenamento; compete-lhe também avaliar a educação superior de modo a fornecer elementos para a reflexão e propiciar melhores condições de desenvolvimento.

Cabe aos organismos de governo e às instituições educativas elaborar diagnósticos gerais sobre a qualidade, a relevância social e científica, a equidade, a democratização do acesso, o desenvolvimento da produção científica, artística e tecnológica, a formação segundo os critérios do trabalho e da cidadania etc., no âmbito da educação superior.

Para superar a concepção e a prática da regulação como mera função burocrática e legalista, é necessário construir uma outra lógica, com um outro sentido filosófico, ético e político: que a regulação não se esgote em si mesma, e, principalmente, articulada à avaliação educativa propriamente dita, seja também uma prática formativa e construtiva.

- Prática social com objetivos educativos

De acordo com estes princípios e critérios, a avaliação de caráter educativo é uma prática social, com objetivos essencialmente formativos, voltada tanto para a obtenção de informações que gerem reflexões indutoras da melhoria da qualidade acadêmica quanto para o

julgamento a respeito de como o sistema e as instituições de educação superior cumprem as suas funções públicas.

A avaliação educativa distingue-se do mero controle, pois seus processos de questionamento, conhecimento e julgamento se propõem principalmente a melhorar o cumprimento dos compromissos institucionais, por meio da elevação da consciência pedagógica e da capacidade profissional dos docentes, da produção de conhecimentos e da análise crítica do conjunto de práticas e dinâmica institucionais.

Se a avaliação é um processo que busca melhorar a qualidade, aumentar a quantidade do serviço público educacional e elevar a eficácia institucional, a conscientização dos agentes e a efetividade acadêmica e social, então implementar a cultura da avaliação é uma exigência ética. Concebida a educação superior na perspectiva do direito social e dever do Estado, portanto plenamente orientada por valores públicos, a avaliação educativa deve ser conseqüentemente um processo democrático e participativo.

- Respeito à identidade e à diversidade institucionais em um sistema diversificado

Há uma enorme diversificação na educação superior brasileira. Seja por iniciativa própria ou mais fortemente por desafios impostos pelos governos, por organismos multilaterais, pelo mercado ou por setores difusos da sociedade, as instituições de educação superior hoje se vêem pressionadas a dedicar-se a aspectos tão diferentes quanto importantes, contraditórios ou não, como a produção de tecnologia de ponta e a capacitação para o trabalho em profissões antigas e novas, a formação de cidadãos reflexivos e críticos, mas também profissionais empreendedores, inovação tecnológica para a grande indústria e de baixo custo para pequenas empresas, juntamente com a preservação da alta cultura e da cultura popular, educação continuada e atendimento de demandas imediatas, desenvolvimento da consciência

de nacionalidade e ao mesmo tempo inserção ativa no mundo globalizado, atendimento a carências educacionais e de saúde da população e pressão pelo sucesso individual e tantas outras demandas e exigências distintas e muitas vezes antagônicas.

A diversificação institucional, bem como a crise de identidade da educação superior, por uma parte se explicam pela necessidade de criar instituições com diferentes formas e concepções e, por outro lado, pela dificuldade de atender satisfatoriamente a todas essas exigências e aos múltiplos desafios gestados neste período histórico.

A regulação da educação e a avaliação educativa devem ter em conta que a uma instituição em particular é praticamente impossível oferecer respostas qualificadas a todas essas demandas, mas é importante que o conjunto das instituições, solidariamente, seja capaz de atender ao menos às demandas prioritárias para amplos e diferentes setores da sociedade.

A avaliação da educação superior deve ter uma concepção tal que atenda ao critério da diversidade institucional; deve contribuir para a construção de uma política e de uma ética de educação superior em que sejam respeitados os pluralismos, a alteridade, as diferenças institucionais, mas também o espírito de solidariedade e de cooperação.

Cada instituição tem sua história e constrói concretamente suas formas e conteúdos próprios que devem ser respeitados. No desenho da regulação e da avaliação, cada instituição deveria submeter-se ao cumprimento das normas oficiais e aos critérios, indicadores e procedimentos gerais, porém, ao mesmo tempo, exercitar sua liberdade para desenvolver, no que for possível e desejável, processo avaliativo que também correspondam a objetivos e necessidades específico.

A identidade institucional não é um dado, é uma construção que tem a ver com a história e as condições de produção dos valores e objetivos da comunidade, as demandas concretas, a relação interpessoais. Portanto, a avaliação deve estabelecer um elo de ligação



entre o específico institucional e o sistema de educação superior. O respeito à identidade não significa isolamento institucional, e sim condição para a solidariedade interinstitucional.

- Globalidade

O princípio da globalidade vale tanto para um sistema de avaliação em nível superior – as diversas modalidades avaliativas – quanto para os processos de avaliação que se realizam em cada instituição. Em nível de Estado, os diversos instrumentos de regulação e de avaliação devem se articular em um sistema integrado conceitual e praticamente, para a realização de uma consistente política de educação superior. O estado deve implementar os instrumentos avaliativos que possibilitem uma visão global do sistema, visando tanto à regulação quanto à implementação de medidas e ações de melhoramento.

Os processos de avaliação nas instituições devem integrar diversos procedimentos e instrumentos, na forma de estudos, discussões, juízos de valor a respeito de todas as dimensões e estruturas institucionais. Essas ações avaliativas podem ter como objeto aspectos determinados, como a administração, a docência, a pesquisa, as relações com a sociedade, a vida comunitária, as unidades, os cursos, os programas etc., mas jamais podem perder de vista a perspectiva da globalidade.

Os processos avaliativos precisam construir a globalidade e a integração relativamente aos sujeitos e ao objeto. A redução do fenômeno complexo e multidimensional da avaliação a um só ou a poucos de seus aspectos, sem articulação, traz o risco de passar a idéia de que a avaliação se reduz a cada um desses instrumentos, em geral dedicados a medir, quantificar e comparar. A repetição dessa prática acaba criando uma cultura que desfigura a avaliação, reduz as dúvidas, ambigüidades e inovações a favor do simplismo do certo ou errado.

Por isso, a avaliação deve ser entendida como multidimensional e polissêmica – pois a educação enquanto fenômeno humano também o é – porém, tendo articuladas as suas diversas dimensões e sentidos. A busca da integração e da globalidade é central para a construção de um sistema de avaliação, tanto nas dimensões internas e institucionais, quanto nas suas manifestações externas e de sistema.

- Legitimidade

A avaliação não é só uma questão técnica. É também um forte instrumento de poder. Sua dimensão política e ética ultrapassa largamente a sua aparência técnica, muitas vezes apresentada como se fosse neutra. Dada a sua centralidade nas reformas, as avaliações são objeto de disputas. As questões técnicas podem ser tecnicamente respondidas, porém, não os sentidos éticos e políticos que envolvem as concepções de educação superior, de sociedade e conseqüentemente de avaliação.

A avaliação precisa ter uma legitimidade técnica, assegurada pela teoria, pelos procedimentos metodológicos adequados, pela elaboração correta dos instrumentos e por tudo o que é recomendado numa atividade científica. Entretanto, por mais importantes que sejam o rigor e os procedimentos científicos em avaliação, estes não sustentam a noção para que a avaliação possa ser considerada uma ciência e tampouco assegura que seus resultados tragam certezas auto-evidentes, embora se espere que produzam uma visão crível e coerente.

A avaliação precisa ter também legitimidade ética e política, assegurada pelos seus propósitos proativos, respeito à pluralidade, participação democrática e também pelas qualidades profissionais e cidadãs de seus atores. É, portanto, a concepção democrática de educação e de avaliação que confere aos processos avaliativos um grande sentido de legitimidade ética e política. A legitimidade ética e política têm a ver com a autonomia

efetivamente assumida na perspectiva da responsabilidade pública e passa pela construção dos processos de avaliação como espaços sociais de reflexão.

Os processos de avaliação se movem dentro de um marco ético, em que devem estar garantidos alguns critérios: liberdade no debate argumentativo, negociação, solidariedade (cooperação), equidade (tratamento justo e adequado), compromisso com o conhecimento, com os valores socialmente distinguidos e com a responsabilidade pública. Continuidade em conformidade com os princípios, as premissas, pressupostos e critérios anteriormente colocados, é importante entender que os processos de avaliação devem ser contínuos e permanentes, não episódicos, pontuais e fragmentados. Processos contínuos criam a cultura da avaliação educativa internalizada no cotidiano.

Procedimentos pontuais, quando não articulados a um programa e a um processo coerente, produz uma falsa idéia de avaliação: o processo complexo e multidimensional da avaliação acaba se reduzindo a um instrumento e este é tomado como se fosse a única forma possível de avaliar ou até mesmo como a própria avaliação. Os fenômenos complexos são reduzidos a um ou a poucos de seus aspectos. A consequência disso é que a avaliação acaba se rotinizando em procedimentos burocráticos e legalistas, perdendo seu potencial de transformação a partir de reflexões compartilhadas e permanentemente exercitadas. Nas avaliações permanentes e internalizadas como cultura de melhora-mento e emancipação, no entanto, a comunidade educativa assume de modo ativo as suas responsabilidades na construção da educação comprometida com os interesses e valores da sociedade.

Em síntese, a avaliação da Educação Superior deve apresentar, como marcas essenciais, dentre outras, as seguintes características: justiça, rigor, efetividade, integração, globalidade, participação, eficácia formativa, efetividade social, flexibilidade, credibilidade, legitimidade, institucionalidade, continuidade, respeito à identidade institucional, sistematização.

Desta forma, o SINAES proposto deve efetivamente constituir-se em uma ampliação dos âmbitos, objetos, procedimentos e instrumentos de avaliação para além dos atualmente praticados, procurando sempre assegurar a integração, a participação, a globalidade, a relevância científica e social, a articulação da regulação com a emancipação, do institucional com o sistêmico.

Tendo em vista essencialmente melhorar o cumprimento da responsabilidade social e científica das instituições em particular e da Educação Superior em seu conjunto, o SINAES propõe-se a incorporar aos processos avaliativos todos os agentes, todas as dimensões e instâncias das IES, respeitados os papéis específicos dos participantes, a identidade e a missão de cada uma delas.

Coerente com o anteriormente tratado, o SINAES fundamenta-se em princípios e objetivos francamente vinculados aos interesses sociais da Educação Superior. Sua operacionalização deve, pois, envolver em ampla participação a comunidade educativa e os membros da administração central do país. A articulação e a coerência de diversos instrumentos avaliativos e de agentes internos e externos, operando com procedimentos metodológicos e operacionais comuns, devem constituir um sistema de avaliação que abranja a todas as IES do país.



- a) O objeto de análise é o conjunto de dimensões, estruturas, relações, atividades, funções e finalidades de uma IES; dentre outros aspectos, ensino-pesquisa-extensão, administração, responsabilidade e compromissos sociais, formação etc.
- b) Os sujeitos da avaliação são os conjuntos de professores, estudantes, funcionários e membros da comunidade ex-terna especialmente convidados ou designados.
- c) Os processos avaliativos seguem os procedimentos institucionais e se utilizam as infra-estruturas da própria instituição.

A avaliação institucional organiza os diversos instrumentos avaliativos de acordo com o princípio da integração. Os diversos estudos, reflexões e valorações são articulados em função da compreensão global da IES. A presente proposta, de uma avaliação institucional constituída basicamente pelo processo de auto-avaliação, que se completa com a avaliação externa, será por sugestão do MEC denominada de CONAES (Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior).

Além disso, a avaliação institucional, tanto na dimensão interna, quanto na externa, incorpora as informações e os resultados de outros instrumentos, tais como o Censo da Educação Superior, o Cadastro das Instituições de Educação Superior, a avaliação feita pelas comissões da SEMTEC, a avaliação da Pós-Graduação, e propõem a criação de um novo instrumento em substituição ao ENC, o PAIDEIA – Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área, colocando-os numa perspectiva de globalidade.

Assim, pensados em referência à totalidade, estes instrumentos deixam de ser fragmentados ou isolados e adquirem um significado de conjunto. Coerente com o anteriormente tratado, o SINAES deve se fundamentar em princípios e objetivos francamente vinculados ao ideário público da educação superior.

Deve envolver em ampla participação a comunidade educativa e membros da administração central.

- Objetos e objetivos da avaliação institucional

O trabalho pedagógico e científico, em seu sentido técnico e formativo, e as atividades mais diretamente vinculadas aos compromissos sociais da instituição são o foco central da avaliação, tanto na dimensão interna quanto na externa.

Também é imprescindível conhecer as condições de sustentabilidade e continuidade e todos os dados importantes da infraestrutura, especialmente aqueles mais diretamente relacionados com a pesquisa e com o ensino, como laboratórios, bibliotecas, equipamentos, instrumentos técnicos etc., sem nunca perder de vista as finalidades e objetivos primordiais da instituição educativa. É também de enorme importância a apreciação crítica dos fluxos de informação, bem como a análise do funcionamento das câmaras, conselhos, comissões e outras estruturas colegiadas da instituição.

Dentre os objetivos da avaliação se contam o de conhecer as fortalezas e os problemas da instituição, tratar da adequação de seu trabalho com respeito às demandas sociais, as clássicas e as novas, identificar os graus de envolvimento e os compromissos de seus professores, estudantes e servidores tendo em vista as prioridades institucionais básicas.

Por isso, é necessário submeter à análise a questão de como estão se desenvolvendo o ensino, a formação profissional e cidadã, o destino profissional e social dos ex-alunos, a adequação dos critérios de aprovação e promoção de estudantes em seus cursos e de professores na carreira docente, a integração/desintegração entre teoria e prática, o que a instituição produz em face das necessidades sociais mais reclamadas em determinados momentos etc.

Não basta levantar as deficiências. É também muito importante identificar as qualidades e aspectos fortes da IES. Quanto aos problemas e carências, além da verificação e da constatação, é importante identificar as suas causalidades, explicitar as possibilidades reais para a superação e estabelecer as ações adequadas e os meios para a transformação desejada.

- Funções da avaliação institucional

Os processos avaliativos conduzidos individualmente pelas instituições também se vincularão a funções de regulação e de auto-regulação. Esses processos são básicos e, portanto, obrigatórios para que a instituição se integre formalmente ao sistema de educação superior, cumprindo as exigências concernentes a autorizações de funcionamento, credenciamento, recredenciamento, transformações e demais instrumentos legais. Em outras palavras, a auto-avaliação será o instrumento básico obrigatório e imprescindível para todos os atos de regulação, cujo exercício é prerrogativa do Estado. Por outro lado, toda regulação se fará de modo articulado à auto-avaliação.

A auto-avaliação também terá importantes funções de auto-regulação. Através dela, as instituições conhecerão melhor a sua própria realidade e poderão praticar os atos regulatórios internos que considerem necessários para cumprir com mais qualidade e pertinência os seus objetivos e suas missões. Além de seus próprios estudos, também receberão as recomendações e indicações das Comissões de avaliação externa.

As funções mais importantes da auto-avaliação permanente são a de produzir conhecimentos, pôr em questão a realização das finalidades essenciais, identificar as causalidades dos problemas e deficiências, aumentar a consciência pedagógica e a capacidade profissional dos professores, tornar mais efetiva a vinculação da instituição com o entorno social e a comunidade mais ampla, julgar acerca da relevância científica e social de suas



atividades e seus produtos, prestar contas à sociedade, justificar publicamente sua existência e fornecer todas as informações que sejam necessárias ao conhecimento do Estado e da população.

Em uma breve formulação: autoconhecimento para aumento do engajamento profissional, para fundamentadas emissões de juízos de valor e articulação de ações de melhoramento, tanto das pessoas envolvidas, quanto da instituição.

Neste sentido, os processos de auto-avaliação devem ser permanentes, isto é, constituir-se como uma cultura internalizada nas estruturas e nas ações institucionais.

- Procedimentos metodológicos da avaliação institucional

Para atingir esses propósitos, é necessário lançar mão de vários recursos metodológicos, muitas vezes de forma combinada. Simplificando, os procedimentos quantitativos são importantíssimos, mas, se únicos, são insuficientes.

É imprescindível fazer uso também de metodologias qualitativas. Por exemplo, não basta saber quantos volumes há nas bibliotecas; mais importante é analisar a adequação dos livros e periódicos existentes à formação dos estudantes, tal como concebida, ou ainda, o seu impacto no ensino e na pesquisa, as condições de uso e acesso ao acervo, o tipo de cultura de leitura que está sendo consolidada, o que fazer para melhorar etc..

As ações da avaliação interna e externa devem realizar-se de forma combinada e complementar, em ambas devendo haver plena liberdade de expressão e comprometimento com a busca do rigor e da justiça. A instituição deve fazer um grande esforço para motivar a comunidade interna, bem como envolver vários setores da comunidade externa a participar dos processos avaliativos. O exame de fora para dentro pode corrigir eventuais erros de

percepção produzidos pela adesão espontânea dos agentes internos, muitas vezes acostumada acriticamente às rotinas e mesmo aos interesses corporativos.

Um roteiro básico e comum a todas as instituições, adaptável no que couber ao perfil de cada uma delas, conforme as especificidades institucionais, será estabelecido tanto para a auto-avaliação quanto para a avaliação externa. Entretanto, esse roteiro não deverá ser entendido como uma camisa-de-força. De modo algum os temas do roteiro deverão ser vistos como itens para mera checagem, verificação ou constatação.

Assim, cada IES selecionará do roteiro apenas os itens que correspondam a suas atividades e de acordo com o seu Projeto Pedagógico Institucional. Por exemplo, uma universidade avaliará, necessariamente a pesquisa e a pós-graduação, além das outras dimensões, não cabendo isso a IES que se dedicam apenas ao ensino.

Além de um roteiro mínimo comum a ser incorporado nos processos avaliativos de todas as IES – roteiro este a ser proposto pela CONAES — cada IES poderá propor seus próprios temas complementares e específicos, mais ajustados à sua realidade e a seus interesses.

- auto-avaliação das IES

O ponto de partida dos processos que constituem o sistema avaliativo se situa em cada instituição de educação superior. De acordo com lineamentos gerais e indicadores comuns, propostos mais adiante, e de outras decisões específicas, cada instituição realizará uma auto-avaliação, que se completa a cada três anos, e que será o primeiro instrumento a ser incorporado ao conjunto de instrumentos constitutivos do processo global de regulação e avaliação.

O processo de auto-avaliação é de responsabilidade de cada instituição, que buscará obter a mais ampla e efetiva participação da comunidade interna nas discussões e estudos, sendo recomendável que nesse processo também conte, a seu critério, com a colaboração de membros da comunidade externa, especialmente de ex-alunos e representantes daqueles setores sociais mais diretamente envolvidos com a IES.

A avaliação em suas diversas dimensões é permanente, mas se realiza por ciclos, ou seja, apresentam periodicamente os seus resultados. O período estabelecido aqui para cada ciclo completo e para todas as instituições do sistema de educação superior é de, no máximo, três anos. Entretanto, anualmente as IES tornarão públicas as informações relativas a alguns aspectos do desenvolvimento de seu processo contínuo, especialmente as informações demandadas pelo Cadastro e pelo Censo da Educação Superior. Num primeiro momento de implementação do SINAES, o MEC definirá o cronograma e a agenda das auto-avaliações das instituições.

A auto-avaliação articula vários instrumentos:

- a) Um auto-estudo segundo o roteiro geral proposto em nível nacional, acrescido de indicadores específicos, projeto pedagógico, institucional, cadastro e censo;
- b) O novo instrumento PAIDEIA.

Estes instrumentos conterão, conforme couber, a explicitação de informações quantitativas e a execução dos procedimentos qualitativos de interpretação e de valoração, que constituirão as bases de um Relatório consubstanciado de auto-avaliação. Este relatório deve conter todas as informações e demais elementos avaliativos constantes do roteiro comum de base nacional, análises qualitativas e ações de caráter administrativo, político, pedagógico e técnico-científico que a IES pretende empreender em decorrência do processo de auto-

avaliação, identificação dos meios e recursos necessários para a realização de melhorias, assim como uma avaliação dos acertos e equívocos do próprio processo de avaliação.

A auto-avaliação deve contar com ampla participação da comunidade interna, a quem, segundo decisões e normas estabelecidas institucionalmente, cabe definir o objeto, procedimentos, objetivos e usos do processo avaliativo, para compreensão e aprofundamento dos compromissos fundamentais da IES, levando em conta os lineamentos gerais e o roteiro básico elaborado pela CONAES. Destas ações resultará um conjunto estruturado de informações que permita uma imagem global dos processos sociais, pedagógicos e científicos da instituição e sobretudo identifique as causalidades dos problemas, as possibilidades e as potencialidades para melhorar e fortalecer a instituição.

A ênfase deve ser dada aos processos de ensino, pesquisa e extensão, sempre que possível de forma integrada, mas tendo em vista a concepção de formação e de responsabilidade social nos termos definidos pelo Projeto Pedagógico Institucional (PPI).

Também em função da formação e da responsabilidade pública é que devem ser avaliadas a gestão e a infraestrutura.

A auto-avaliação institucional deve ter, portanto, um caráter educativo, de melhora e de auto-regulação. Deve buscar compreender a cultura e a vida de cada instituição em suas múltiplas manifestações. As comparações devem ser, sobretudo, internas, devendo ser evitados os *rankings* e classificações através de notas, menções e distintos códigos numéricos, alfabéticos e outros. Todos os dados essenciais e pertinentes e as apreciações e críticas devem ser consolidados em relatórios, os quais, uma vez discutidos e aprovados pela comunidade, tornam-se documentos oficiais e públicos.

Esses relatórios devem dar conta do desenvolvimento da avaliação institucional em sua vertente interna, combinando levantamento e organização de dados e apreciações valorativas, e constituir uma parte importante do material a ser examinado na avaliação

externa, a ser realizada por Comissões designadas pela CONAES. Quanto mais ampla e dedicada a participação dos atores universitários, mais significativo poderá ser o processo de auto-avaliação em termos educativos. A auto-avaliação é, dessa forma, um processo social e coletivo de reflexão, produção de conhecimentos sobre a instituição e os cursos, compreensão de conjunto, interpretação e trabalho de transformação.

Para fins de operacionalização da avaliação institucional, especialmente em sua dimensão interna, recomenda-se a cada IES, a depender de suas características estruturais, constituir uma ou mais comissões para organizar os processos avaliativos, coordenar os debates, acompanhar sua execução, assegurar a unidade entre os diversos setores, garantir rigor, efetuar a edição final dos documentos, auxiliar na identificação dos problemas, das potencialidades e das ações que devem ser empreendidas, promover estratégias de sensibilização e de informação permanente, buscando sempre a criação e a consolidação de uma cultura de avaliação permanente, rigorosa e efetiva para o desenvolvimento institucional.

- Avaliação externa organizada do CONAES

Uma vez realizado um significativo processo de auto-avaliação e consolidado um relatório consistente, detalhado e aprovado por suas instâncias superiores, a IES se submete a uma avaliação externa. Essa avaliação é feita por membros externos, pertencentes à comunidade acadêmica e científica, reconhecidos pelas suas capacidades em suas áreas e portadores de ampla compreensão das instituições universitárias nacionais e internacionais, designados pela CONAES.

Os avaliadores externos devem estar atentos aos critérios de participação, integração e articulação das relações de caráter pedagógico e de relevância social, no ensino, na pesquisa e

na extensão, no caso das universidades, e certamente no ensino nos demais tipos de instituição e em conformidade com o estabelecido no Projeto Pedagógico Institucional.

Não se pode perder de vista a dimensão institucional da avaliação. Assim, também a avaliação externa deve buscar a totalidade, a globalidade, mesmo quando análise setores determinados e específicos da instituição.

Deste modo, o critério da interdisciplinaridade é importante em qualquer formato de comissão externa, bem como as possibilidades de análises específicas e globais.

A avaliação externa, coerente com a dimensão interna, é um importante instrumento cognitivo, crítico e organizador. Ela exige a organização, a sistematização e o inter-relacionamento do conjunto de informações, de dados quantitativos, de juízos de valor sobre a qualidade das práticas e da produção teórica de toda a instituição que está sendo avaliada.

Por isso, as ações combinadas de avaliação interna e externa são processos importantes de discussão e reflexão com respeito aos grandes temas de política pedagógica, científica e tecnológica, bem como para tomadas de decisão, buscando o fortalecimento ou re-direcionamento de ações.

A avaliação externa deve ser coerente com os objetivos da avaliação interna, mas ao mesmo tempo precisa de liberdade para poder fazer suas críticas e recomendações à instituição e aos órgãos do governo, intermediados pela CONAES, quanto às providências que devem ser tomadas para correção ou superação de problemas institucionais e fortalecimento do sistema.

- Meta-avaliação: retroalimentação do sistema

Os processos de avaliação interna e os da externa devem ser constantemente avaliados, tanto pelas próprias IES quanto pelo MEC. As análises dos processos de avaliação e as

recomendações específicas daí derivadas devem fazer parte dos respectivos relatórios. De modo especial, cada novo ciclo avaliativo deve levar em conta os acertos e eventuais equívocos do processo anterior. Por sua vez, a CONAES fará suas recomendações para o contínuo aperfeiçoamento dos processos de avaliação, buscando verificar questões como a sua adequação à complexidade institucional e à diversidade do sistema, a utilidade das recomendações para o aperfeiçoamento das instituições e a melhoria da qualidade acadêmica, a viabilidade dos métodos e instrumentos utilizados, a justeza e a confiabilidade dos resultados, entre outros.

- **Roteiro básico do processo de avaliação institucional: unidades de avaliação e elementos para a constituição de indicadores**

Apresenta-se, a seguir, um roteiro contendo as unidades básicas de avaliação, a ser utilizado:

- (1) por todas as instituições em seus processos de auto-avaliação e:
- (2) pelas comissões externas, com as devidas adaptações aos perfis institucionais e às características das áreas de conhecimento. Cada instituição orientará seu processo de avaliação seguindo, deste roteiro, os itens e indicadores que lhe forem pertinentes. Por exemplo, conforme anteriormente destacado, uma IES que não tenha pesquisa e pós-graduação não considerará esses itens em sua avaliação. Por outro lado, além destes, outros poderão ser incluídos por determinação de cada IES ou mesmo por decisão da entidade ou associação que a represente. Estas unidades de análise fornecem os elementos essenciais para a elaboração dos indicadores. Este roteiro e os indicadores que lhe correspondem serão constantemente aperfeiçoados e precisados, a partir das recomendações e de estudos da comunidade acadêmica e do MEC.

No roteiro, a seguir, constam os indicadores qualitativos. Os dados quantitativos a serem considerados deverão levar em conta informações usualmente produzidas e disponibilizadas nos sistemas de informação dos órgãos oficiais, especialmente os obtidos através do Censo e do Cadastro.

**a) Missão (vocação, compromissos, finalidades, visão, objetivos da instituição).**

**Elementos fundamentais do projeto institucional.** Identificar e avaliar as marcas que melhor caracterizam as instituições, e definem sua identidade e indicam a responsabilidade social. Principais programas e processos que conferem identidade à instituição e melhor realizam suas finalidades e objetivos essenciais. Principais contribuições para o desenvolvimento da ciência e da sociedade. Características principais do clima acadêmico e psicosocial da IES.

- Descrever a função central que a instituição se propõe a cumprir, segundo o projeto institucional.
- Analisar as práticas institucionais que concretizam a função central da instituição, identificando principais resultados, dificuldades, carências, possibilidades e potencialidades.
- Analisar a participação dos professores, estudantes e servidores na realização desse projeto institucional, identificando e avaliando as estratégias de motivação.
- Avaliar a pertinência do projeto institucional, tendo em vista as características do entorno social e as demandas objetivas da comunidade regional e da sociedade brasileira; de que maneira o contexto social, econômico e político interfere nas políticas e nas práticas informais da instituição.



- Avaliar em que medida os propósitos e fins formais e oficiais da instituição coincidem com os objetivos realmente perseguidos pelos professores e administradores.

**b) Corpo de professores/pesquisadores.** Descrever e qualificar esse conjunto de atores, com respeito à formação acadêmica e profissional, sua situação na carreira docente, programas/políticas de capacitação e desenvolvimento profissional, compromissos com o ensino, a pesquisa e a extensão, distribuição dos encargos, adesão aos princípios fundamentais da instituição, vinculação com a sociedade, concursos e outras formas de admissão na carreira docente etc.

- Avaliar a coerência (ou incoerência) da constituição e da formação do corpo docente com as funções essenciais da instituição.
- Avaliar as formas e intensidades do envolvimento dos professores no cumprimento dos principais objetivos institucionais.
- Identificar e avaliar as políticas de formação continuada dos professores, mencionando quando for o caso os incentivos claramente estabelecidos na carreira as principais dificuldades.
- Avaliar a articulação/desarticulação entre professores das diferentes disciplinas, dos distintos departamentos, cursos, centros ou áreas.
- Políticas de capacitação contínua do corpo docente que estimulam as práticas de pesquisa e de reflexão individual e coletiva sobre a própria atividade.

**c) Corpo discente.** Descrever e qualificar o conjunto de estudantes, considerando como importante a questão da integração de alunos e professores de distintos níveis e sua participação efetiva na vida universitária. Parece ser importante conhecer também - para propor soluções - os dados sobre ingressantes, evasão/abandono, tempos médios de

conclusão, formaturas, a realidade dos ex-alunos, as questões da formação profissional, a relação professor/aluno, a qualidade de vida estudantil etc.

- Avaliar a equidade da instituição relativamente a suas políticas de acesso, seleção e permanência de alunos.
- Avaliar a responsabilidade social da instituição relativamente a suas políticas de abertura e ampliação de vagas, considerando se respondem a critérios de necessidades definidas pelas políticas públicas e pelo desenvolvimento das ciências, letras e artes ou a demandas de mercado.
- Examinar criticamente o conjunto das atividades e recursos institucionais em geral em termos do favorecimento também da auto-formação do estudante.
- Identificar e avaliar as medidas institucionais para incentivar a participação dos egressos na vida da instituição.
- Identificar e avaliar os principais indicadores da qualidade de vida estudantil no espaço institucional (lazer, cultura, atendimento à saúde, facilidade de acesso a pessoas, equipamentos e dependências físicas, participação na vida política, qualidade das relações humanas, condições ambientais...).
- Examinar criticamente a situação de trabalho dos egressos e eventuais interferências disso nas atividades institucionais.
- Avaliar a efetiva participação dos estudantes juntamente com os professores em atividades de ensino, pesquisa e extensão (modalidades, objetivos, incentivos para a criação de empresas-júnior e outros projetos conjuntos).

**d) Corpo de servidores técnico-administrativos.** Descrever e qualificar o conjunto dos servidores, considerando como importante à questão da integração dos atores da comunidade universitária, servidores, alunos e professores.

Sua formação profissional, sua situação na carreira, programas/ políticas de capacitação e desenvolvimento profissional, compromissos com a distribuição dos encargos, adesão aos princípios fundamentais da instituição, vinculação com a sociedade, concursos e outras formas de admissão na carreira etc..

- Avaliar a coerência (ou incoerência) da constituição e da formação do corpo de servidores técnico-administrativos com as funções essenciais da instituição.
- Avaliar a forma, intensidade e o envolvimento dos servidores para cumprimento dos principais objetivos institucionais.
- Identificar e avaliar as políticas de formação continuada dos servidores, mencionando quando, os incentivos claramente estabelecidos nas carreiras e as principais carências e dificuldades.
- Avaliar o desempenho geral profissional dos servidores técnico-administrativos.
- Avaliar formas de ingresso e progressão na carreira.
- Avaliar os programas que tenham como compromisso melhorar a qualidade de vida do servidor.

**e) Currículos e programas.** Concepção de currículo, organização didático-pedagógica, objetivos, formação profissional e cidadã, adequação às demandas do mercado e da cidadania, integração do ensino com a pesquisa e a extensão, interdisciplinaridade, flexibilidade/rigidez curricular, extensão das carreiras, inovações didático-pedagógicas, utilização de novas tecnologias de ensino, relações entre graduação e pós-graduação etc..

- Avaliar a coerência/incoerência do conjunto de atividades educativas, em suas formas e conteúdos, com as funções essenciais da instituição.
- Avaliar os impactos dos currículos, programas e práticas pedagógicas nas atitudes críticas e investigativas, nas relações interpessoais, nos hábitos de estudo, na educação contínua, na participação ativa na vida da sociedade.
- Avaliar as práticas e atitudes pedagógicas, considerando se há maior ênfase na transmissão de informações (exteriores ao aluno) ou na experiência pessoal do conhecimento (participação do sujeito).
- Avaliar se os currículos e programas, em suas formas e conteúdos explícitos e implícitos, atendem às demandas atuais da ciência e da vida econômica e social.
- Avaliar se as relações interpessoais, o sistema de comunicação, a estrutura de poder, os hábitos e os códigos de comportamento produzem ou não um clima de respeito, confiança e satisfação.
- Avaliar a pertinência dos currículos (concepção e prática), tendo em vista os objetivos institucionais, as demandas sociais e as necessidades pessoais, em suas dimensões econômicas e culturais.

**f) Produção acadêmico-científica.** Análise das publicações científicas, técnicas e artísticas, patentes, produção de teses, organização de eventos científicos, realização de intercâmbios e cooperação com outras instituições nacionais e internacionais, formação de grupos de pesquisa, interdisciplinaridade, política de investigação, relevância social e científica etc.

Avaliar a relevância e a coerência da produção de conhecimentos e de suas práticas relativamente aos propósitos essenciais da instituição, às exigências da ciência e às necessidades da população (relevância científica e social da ciência/produção de conhecimentos e técnicas).

- Julgar as políticas e práticas institucionais de pesquisa para a formação de novos pesquisadores.
- Considerar criticamente as políticas institucionais (quando houver) em que estejam claramente definidos as prioridades e os estímulos para o desenvolvimento da pesquisa.
- Avaliar a preocupação institucional em articular a pesquisa com as demais atividades acadêmicas (como, por exemplo, os mecanismos e os resultados pretendidos).

**g) Atividades de extensão e ações de intervenção social - vinculação com a sociedade.** O

valor educativo da extensão, sua integração com o ensino e a pesquisa, políticas de extensão e sua relação com a missão da universidade, transferências de conhecimento, importância social das ações universitárias, os impactos das atividades científicas, técnicas e culturais para o desenvolvimento regional e nacional, relações com o setor público, com o setor produtivo e com o mercado de trabalho, participação de alunos, iniciativas de incubadoras de empresas, capacidade de captação de recursos, pertinência e equidade, ações voltadas ao desenvolvimento da democracia, promoção da cidadania, programas de atenção a setores sociais etc..

- Indicar a concepção de extensão e de intervenção social afirmada no projeto institucional e avaliar a efetividade de instrumentos, órgãos e normas de implantação e acompanhamento das ações.

- Avaliar a participação dos estudantes nas ações de extensão e intervenção social e o impacto disso em sua formação.
  - Avaliar os impactos das atividades institucionais de extensão e intervenção social em questões como capacitação profissional de setores da comunidade, criação de postos de trabalhos, efeitos sobre salários.
  - Avaliar os efeitos das atividades voltadas ao melhoramento do ensino formal e especialmente da educação básica;
  - Avaliar a inserção de setores da comunidade nas novas tecnologias de informação e comunicação.
  - Avaliar impactos das atividades da IES na qualidade de vida da população em aspectos como educação, saúde, lazer, cultura, cidadania, solidariedade, criação de organizações econômicas e sociais (cooperativas, ONGs, corais, centros de saúde, escolas, clubes...), participação em organizações sindicais e partidos, conhecimento dos códigos da vida social, inclusão social de setores marginalizados...
- h) Infraestrutura.** Análise da infraestrutura da instituição, em função das atividades acadêmicas de formação e de produção de conhecimentos. Considerar especialmente as salas de aulas, os laboratórios, as bibliotecas, restaurantes, áreas de lazer, transporte, tendo em conta o ensino, a pesquisa, a extensão e, de modo especial, as finalidades da Instituição.
- Avaliar os principais elementos da infra-estrutura, considerando se correspondem às necessidades institucionais, tendo em vista os propósitos oficiais que dizem respeito às funções públicas da instituição.

- Avaliar se há políticas formalmente estabelecidas para a adequação da infraestrutura aos fins, em relação à utilização dos equipamentos, bibliotecas, hospitais, restaurantes, laboratórios, campos experimentais, áreas esportivas e de lazer, espaços livres etc.

**i) Gestão.** Avaliar a administração geral da Instituição e de seus principais setores, na perspectiva da globalidade. Avaliar os meios de gestão para cumprir os objetivos e projetos institucionais, a qualidade da democracia interna, especialmente nos órgãos colegiados, as relações profissionais. Avaliar as políticas de desenvolvimento e expansão institucional. Pessoal administrativo: seu perfil, sua capacitação, políticas de melhora, quanto à qualidade de vida e qualificação profissional. Orçamento: eficiência e eficácia na utilização dos recursos, etc.

- Avaliar se os estilos de gestão e as estratégias de tomada de decisões têm ou não favorecido a conscientização dos papéis específicos, as relações sociais de trabalho, a promoção de valores e mecanismos de desenvolvimento institucional.
- Avaliar se predominam na gestão as finalidades educativas (formação de cidadãos e produção de conhecimentos) ou as rotinas burocráticas.
- Avaliar as práticas de publicitação e divulgação de seus produtos e serviços.

**j) Outros.** Avaliar outros itens não mencionados e que sejam importantes para a instituição. Por exemplo, cursos não-universitários, cursos à distância, hospitais, teatros, rádios, atividades artísticas, esportivas e culturais etc., mas sempre tendo em vista

Para melhor familiarizar o leitor, em seguida demonstra-se o fluxo do processo de avaliação SINAES conforme Figura 5:

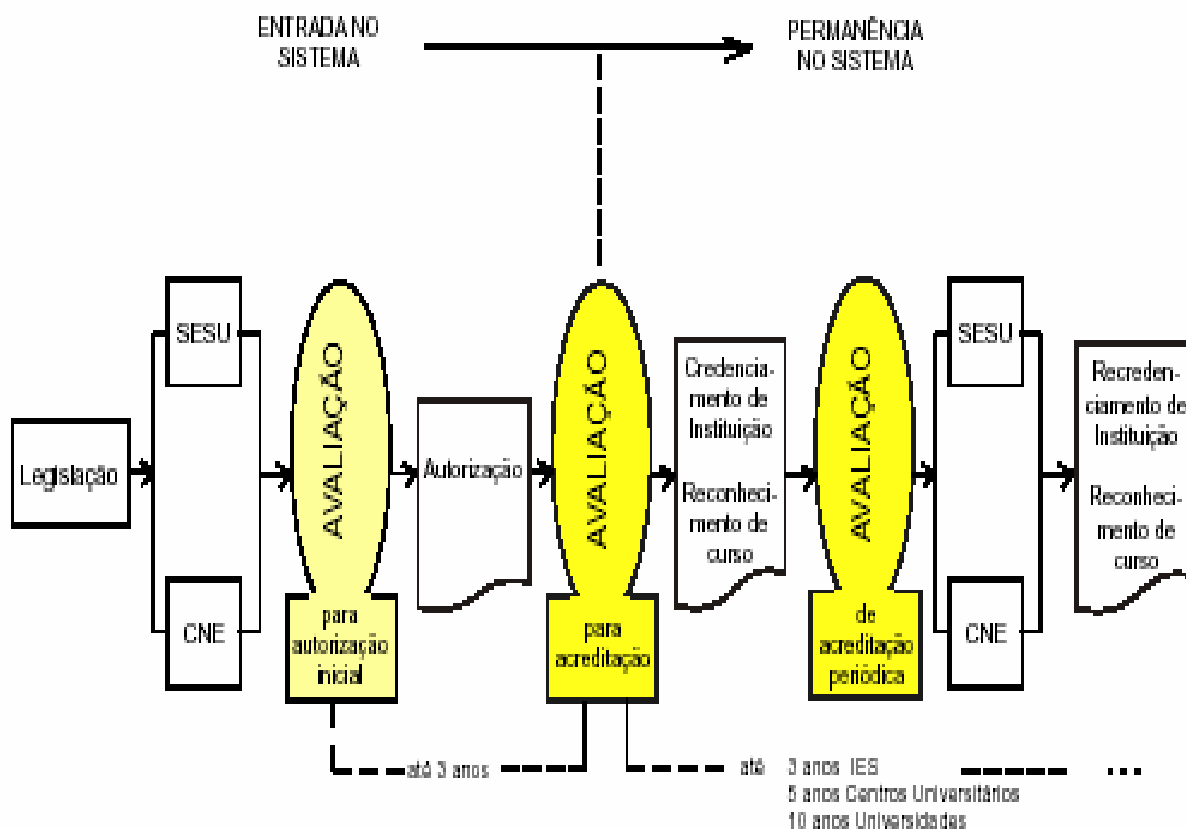


Figura 5 - fluxo do processo de avaliação SINAES.

As Instituições de Ensino Superior precisam definir os processos internos e as competências que precisam superar e especificar medidas adequadas para avaliar se o objetivo está sendo atingido, dessa maneira, o *Balanced Scorecard*, através da dimensão e indicadores de educação e processos internos, ajudam a monitorar e avaliar os projetos pedagógicos dos cursos de graduação.



### **3 O *BALANCED SCORECARD* COMO ESTRATÉGIA DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR**

Para facilitar a compreensão do assunto, bem como para favorecer a interpretação do *Balanced Scorecard* como estratégia para monitorar e avaliar os projetos pedagógicos de cursos de graduação: o caso da Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina, ressalta-se, primeiramente neste capítulo, os princípios os objetivos e as perspectivas do *Balanced Scorecard*, bem como, o sistema de medição e gestão estratégica do desempenho.

#### **3.1 *BALANCED SCORECARD - BSC***

O *Balanced Scorecard* é um modelo de medição de desempenho, surgido na França nos anos 60, com o nome de *Tableau de Bord*. Porém, para Kaplan, Norton (1997), este modelo francês ficou limitado a medidas financeiras e, no início da década de 90, eles propuseram um novo modelo que passou a ser conhecido como *Balanced Scorecard*. O BSC desde que foi desenvolvido e seu conceito foi lançado evoluiu para tornar-se o novo referencial de mensuração do desempenho das organizações. (KAPLAN, NORTON, 2001). Ele traduz a missão e a estratégia das empresas em um conjunto balanceado e abrangente de medidas de desempenho, que servem de base para um sistema de medição e de gestão estratégica.

De acordo com Kaplan, Norton (1997), o modelo continua enfatizando a busca de objetivos financeiros, desenvolvidos durante a era industrial, que contam a história de acontecimentos passados que passaram a ser inadequados para orientar e avaliar a trajetória

das empresas da era da informação. O *Balanced Scorecard*, ainda segundo os autores, complementa as medidas financeiras do desempenho passado, com medidas dos vetores que impulsionam o desempenho do futuro. Os objetivos e medidas do scorecard derivam da estratégia da empresa e focalizam o desempenho organizacional sob quatro perspectivas: financeira, do cliente, dos processos internos e da aprendizagem e crescimento, conforme ilustração de um *Balanced Scorecard* Figura 6:

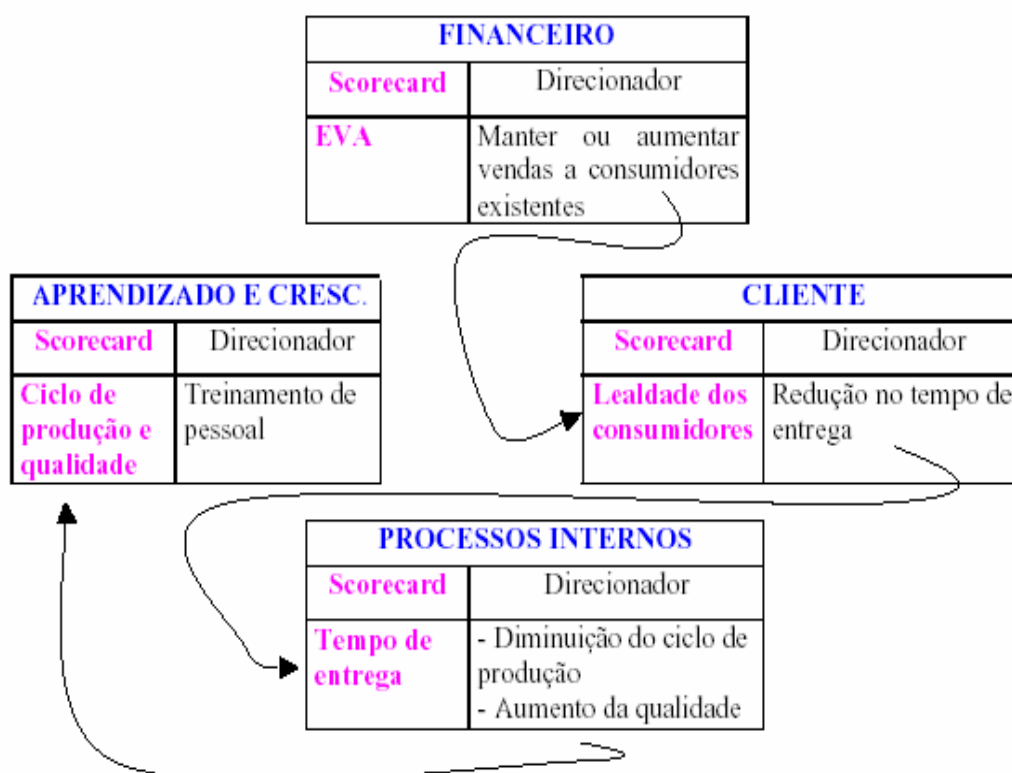


Figura 6 – Ilustração de um *Balanced Scorecard* como sistema de gestão.

Para Costa (2001 p. 39), um *balanced scorecard* adequado deve contar a história da estratégia da unidade de negócio. O sistema de mensuração deve fazer as ligações (hipóteses) explícitas entre os objetivos (medidas) nas várias perspectivas de tal sorte que possam ser geridas e validadas.

Dessa maneira, os relacionamentos de causa e efeito devem permear todas as dimensões do *Balanced Scorecard*. Todo *Balanced Scorecard* usa certas medidas genéricas,

comuns a várias estratégias, tais como participação do mercado, rentabilidade, satisfação do consumidor, retenção do consumidor e capacitação de pessoas. A essas medidas genéricas deram o nome de medidas de resultado essencial (*core outcome measures*).

Os direcionadores de desempenho (*performance drives*) é que precisam ser aqueles que são únicos, aqueles que identificam aquela organização em particular. São os que direcionam a rentabilidade, o segmento de mercado escolhido, as proposições de valor entregue ao cliente naquele segmento de mercado e os processos internos e capacitações necessárias para se atingir os objetivos financeiros e aqueles em relação aos clientes.

Um bom *balanced scorecard* deve então combinar as medidas de resultado essencial e os direcionadores de desempenho. Os direcionadores é que indicarão como aqueles resultados essenciais deverão ser atingidos e se a estratégia está sendo implementada com sucesso. Os direcionadores sem as medidas de resultado essencial, por sua vez, permitem apenas que a unidade de negócio alcance metas de curto prazo sem indicar o que deverá ocorrer com a organização como um todo ou sequer com o desempenho financeiro. Assim, estabelecer como meta a melhoria do prazo de entrega sem saber que essa meta está relacionada com a conquista de lealdade do consumidor, que por sua vez, está relacionada com o aumento ou manutenção das vendas, não permite uma correta avaliação e checagem do cumprimento ou não da estratégia. (NORTON, KAPLAN, 1997).

A característica do Balanced Scorecard que permite misturar adequadamente as medidas de resultado essencial e os direcionadores de desempenho são os relacionamentos de causa e efeito que devem ser estabelecidos em sua construção. Afinal, são eles que permitem aos gestores estabelecer os objetivos quantitativos de curto prazo que refletem suas melhores previsões sobre a magnitude e velocidade de resposta entre as mudanças nos direcionadores de desempenho e as mudanças associadas em uma ou mais medidas de resultado.

Dessa maneira, o uso do Balanced Scorecard previne contra a subotimização dos recursos. Ao tratar as variáveis-chaves para a gestão de forma integrada, permite que os gestores analisem os efeitos de alcançar um melhoramento de uma área em detrimento de outra. Afinal, há várias formas de se atingir um mesmo objetivo. Se essas formas forem analisadas separadamente, por área, podem promover um melhoramento em determinada atividade em curto prazo mas comprometer o futuro do negócio. A Figura 7 mostra como se dá à integração entre as dimensões:

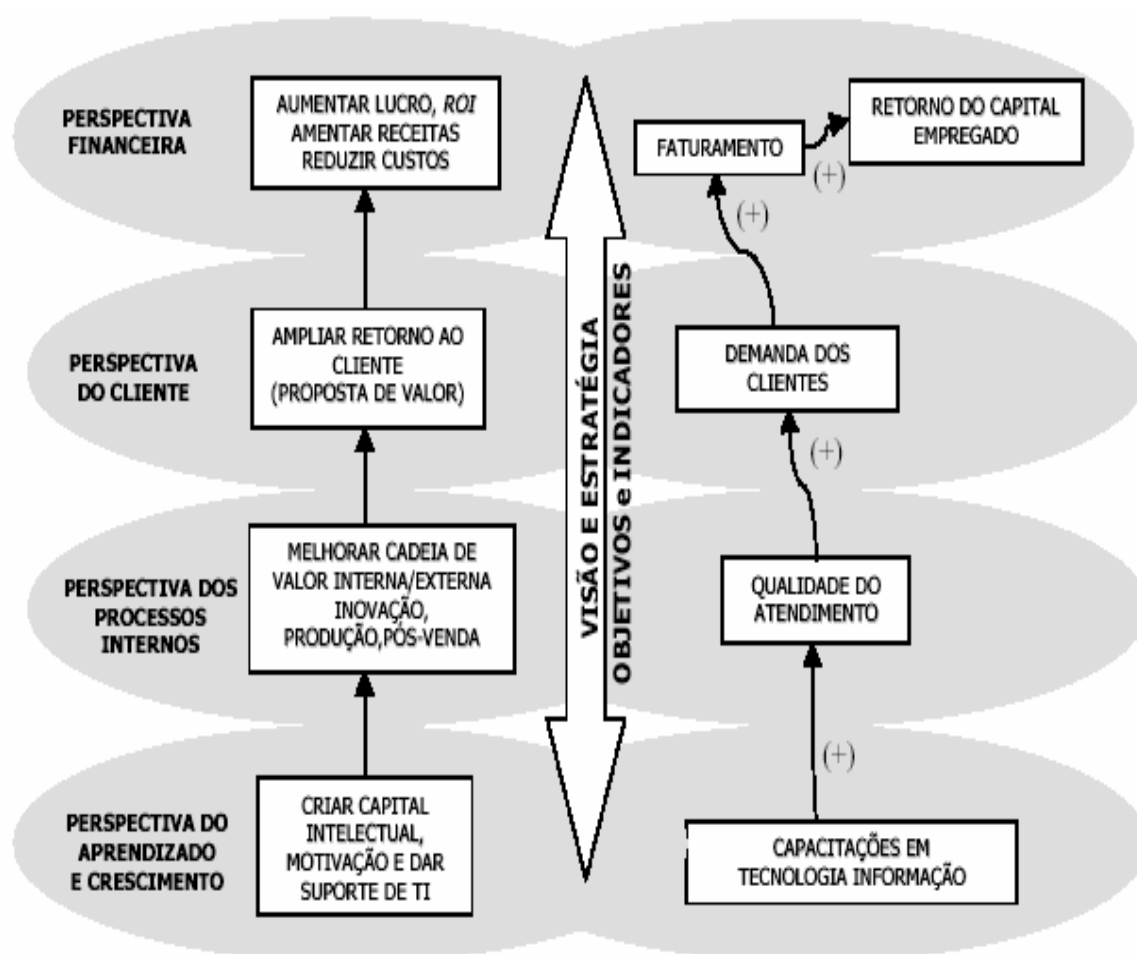


Figura 7 - Integração entre as dimensões do *balanced scorecard*

A partir do choque entre a força irresistível de construir capacidades competitivas de longo alcance e o objeto estático do modelo tradicional de contabilidade financeira de custos, surgiu uma nova síntese: o *Balanced Scorecard*.

Este instrumento preserva as medidas financeiras tradicionais e as complementa com medidas dos vetores que impulsionam o desempenho futuro. Seus objetivos e medidas derivam da visão e estratégia da empresa.

Para um *Balanced Scorecard* estar bem estruturado não basta uma combinação de medidas financeiras e não-financeiras agrupadas em perspectivas distintas. É necessário que haja a transmissão da estratégia através de um conjunto integrado de medidas.

O *Scorecard* possibilita a comunicação da estratégia criando um modelo holístico. Contudo, para a implementação ser bem-sucedida é necessário identificar os objetivos e medidas certas, caso contrário os investimentos e iniciativas serão desperdiçados.

O *Balanced Scorecard* é uma ferramenta de avaliação que está sendo cada vez mais usada para medir desempenho. A estratégia da organização é avaliada segundo perspectiva financeira, perspectiva de cliente e medidas operacionais. (WILLYERD, 1997).

Cabe ressaltar que o *Scorecard* não deve apenas derivar da estratégia organizacional, mas tem que deixar transparecer essa estratégia aos observadores possibilitando, também, a visualização dos seus objetivos e medidas. Quando atinge esse grau de transparência, o *Balanced Scorecard* conseguiu traduzir a visão e a estratégia num conjunto integrado de medidas de desempenho. (KAPLAN, NORTON, 1997).

O *Balanced Scorecard* oferece um método simples para articular a estratégia e monitorar o progresso das metas estabelecidas. Possibilita traduzir a estratégia de longo prazo da organização em termos de específico, ou seja, metas em áreas diferentes da organização (financeiro, cliente, negócio interno, inovação e aprendizado). (GENDRON, 1997).

Para Lingle, Schiemann (1996) projetar um bom sistema de medida deveria promover o equilíbrio entre o estabelecimento da estratégia e uma comunicação clara a todos os envolvidos sobre os objetivos da organização, enfoque e esforços de alinhamento, e uma cultura organizacional adequada. O *balanced scorecard* permite esse equilíbrio.

Segundo Trzeciński, Brooke (1997), iniciativas de administração de desempenho para uma organização incluem o desenvolvimento de indicadores-chaves de desempenho, um sistema de administração de desempenho e desenvolvimento de processo, os quais devem ser focados na satisfação do cliente. O treinamento de times de trabalho é essencial na implementação de um centro de serviços compartilhado.

### 3.1.1 Princípios do *balanced scorecard*

Existem três princípios que permitem a integração entre as medidas de resultados com os vetores de desempenho de um *balanced scorecard*:

- Da relação de causa e efeito;
- Dos resultados e vetores de desempenho;
- Da relação com os fatores financeiros.

#### a) Relação de causa e efeito

Segundo Kaplan, Norton (1997, p.30), “a estratégia é um conjunto de hipóteses sobre causas e efeitos. O sistema de medição deve tornar explícitas as relações (hipóteses) entre os objetivos (e as medidas) nas várias perspectivas, para que elas possam ser gerenciadas e

validadas”. O sistema deve identificar e tornar explícita a seqüência de hipóteses sobre as relações de causa e efeito entre as medidas de resultados e os vetores de desempenho desses resultados, considerando todas as perspectivas que compõem o *Scorecard*. Toda medida selecionada para um *Balanced Scorecard* deve ser um elemento de estratégia da unidade de negócios à empresa, ou seja, a relação de causa e efeito está diretamente ligada às perspectivas definidas para o BSC.

Em resumo, um BSC bem elaborado conta a história da estratégia, identificando e tornando explícita a seqüência de hipóteses sobre as relações de causa e efeito entre as medidas de resultados e vetores de desempenho desses resultados. Todas as medidas identificadas devem estar relacionadas a uma causa que conduz ao efeito desejado.

#### b) Medidas de resultados e vetores de desempenho

As medidas de resultado, segundo Kaplan, Norton (1997, p.156) refletem as metas comuns de muitas estratégias, bem como estruturas semelhantes entre setores e empresas. Os vetores de desempenho, por sua vez, são indicadores de tendências geralmente específicos para uma determinada unidade de negócios, como, por exemplo, os segmentos de mercado em que a unidade opta por competir. Deve haver uma combinação de medidas de resultado e vetores de desempenho para o sucesso do *balanced scorecard*.

As medidas de resultados geralmente medem resultados essenciais e são definidas como indicadores de ocorrência (*lagging indicators*), que são comuns a diversos tipos de organizações em diferentes setores e mercados, tais como lucratividade, participação de mercado, satisfação dos clientes, retenção de clientes e habilidades dos funcionários.

Os vetores de desempenho identificam como um determinado resultado estabelecido poderá ser atingido. Sendo assim, esses vetores são traduzidos em indicadores específicos para cada tipo de organização ou até mesmo a unidade de negócios. Os indicadores de tendências não medem as causas que afetam os indicadores de resultados.

É importante ressaltar a diferença entre os indicadores apresentados e os indicadores de diagnóstico. Os indicadores de diagnóstico, segundo Kaplan (1997, p. 170) são "aquelas medidas que monitoram se a empresa continua no controle da situação e é capaz de avisar quando estão ocorrendo acontecimentos incomuns que exijam atenção imediata". Essas medidas ou indicadores de diagnósticos alertam a organização para a ocorrência de algum desvio que porventura poderia estar acontecendo e que poderia afetar os resultados desejados.

### c) Relação com os fatores financeiros

Muitas iniciativas adotadas por organizações, tais como a implementação de programas de qualidade, reengenharia, *benchmarking*, geralmente não são associadas a indicadores financeiros, dificultando a justificativa para a sua realização, pois, tradicionalmente, os resultados devem estar atrelados a indicadores financeiros. Segundo Kaplan, Norton (1997, p.157), “em última análise, as relações causais de todas as medidas incorporadas ao scorecard devem estar vinculadas a objetivos financeiros.”

Apesar da importância dos indicadores financeiros e de eles serem considerados em qualquer *scorecard*, é necessário o estabelecimento de outros indicadores de *performance*, que contemplem outras perspectivas. Kaplan, Norton (1997), sugerem quatro perspectivas básicas na implementação de um *scorecard*: financeira, dos clientes, dos processos internos e do aprendizado e crescimento.



Essas quatro perspectivas, segundo o autor, têm-se revelado adequadas em diversos tipos de empresas e setores de mercado. Porém, elas devem ser consideradas um modelo, que poderá ser alterado desde que haja necessidade, incluindo outras perspectivas, conforme as características da organização ou do mercado em que estiver inserida.

O *Balanced Scorecard* é mais do que um sistema de medidas. Deixa claro que as medidas financeiras e não-financeiras devem fazer parte do sistema de informações para funcionários de todos os níveis da organização. Ele deve também traduzir a visão e a estratégia de uma unidade de negócios em objetivos e medidas tangíveis, que representem o equilíbrio entre indicadores externos voltados para os acionistas e clientes e as medidas internas dos processos críticos, de inovação, aprendizado e crescimento. O importante é o equilíbrio entre as medidas de resultado - as conseqüências dos esforços do passado - e os vetores de desempenho futuro.

### **3.1.2 Objetivos do *balanced scorecard***

O processo de construção de um *Balanced Scorecard* tem início com a tradução e posterior implementação da visão e estratégia; posteriormente, os objetivos e medidas de resultados são transmitidos a toda a organização. Logo após a comunicação a todos, inicia-se o processo de estabelecimento de metas e alinhamento das iniciativas e, por fim, busca-se o *feedback* e aprendizado estratégico, o que possibilitará o crescimento individual e até mesmo da organização como um todo.

Os principais objetivos do *Balanced Scorecard* são: esclarecer e traduzir a visão e a estratégia; comunicar e associar objetivos e medidas estratégicos; planejar, estabelecer metas e alinhar as iniciativas; melhorar o *feedback* e o aprendizado estratégico.

A Figura 8, - encadeamento da estratégia à ação e vice verça, apresentado a seguir, ajuda a mostrar o que está sendo exposto.

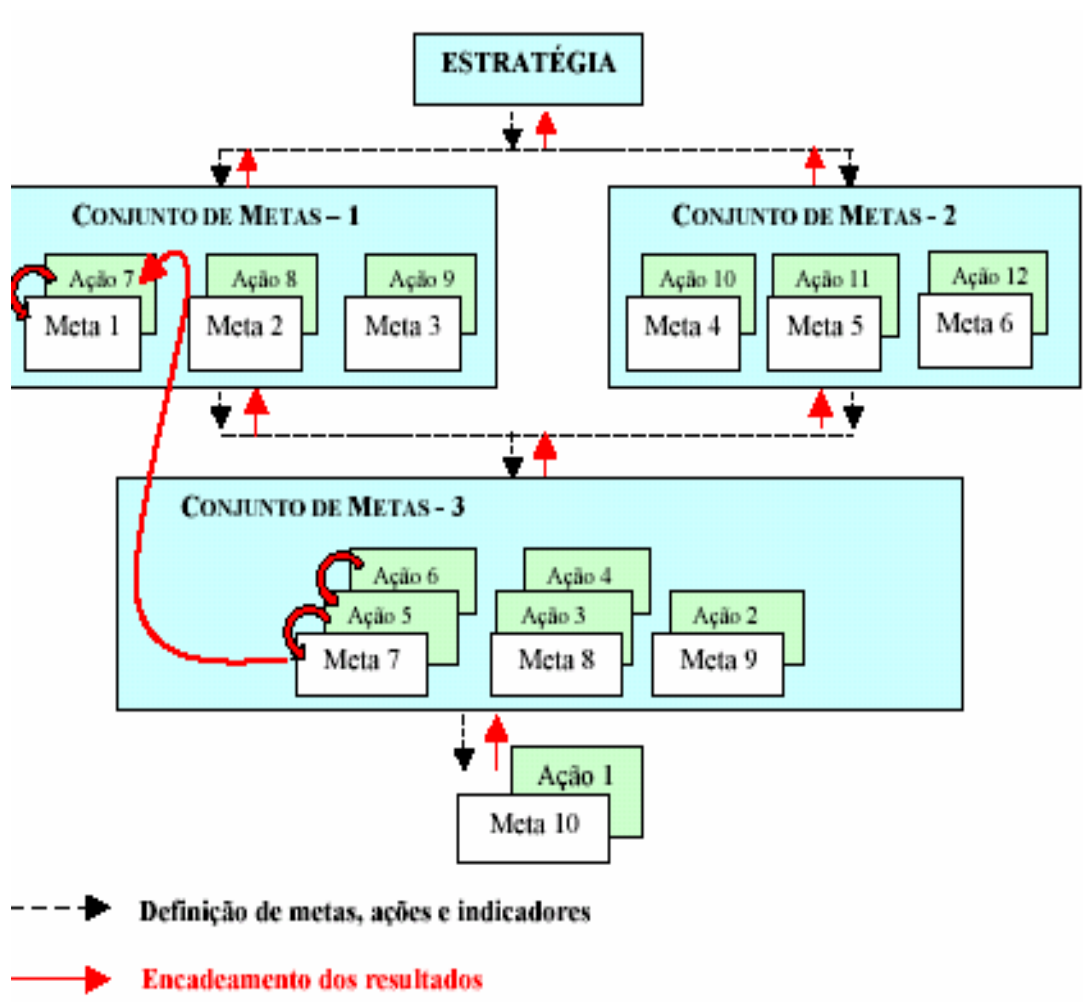


Figura 8 – Encadeamento da estratégia e vice-versa.

Kaplan, Norton (1997), sugerem que as empresas, por não explicitarem a estratégia do negócio, não têm conseguido algo imprescindível, que é solicitar as informações corretas. Se os gestores não têm a mesma concepção em suas mentes, todo o mecanismo de desdobramento da estratégia em ação fica prejudicado. Sem a clara idéia do objetivo estratégico da empresa com um todo, as diversas áreas irão trabalhar sem a integração de suas metas necessárias para o cumprimento da estratégia.

- Esclarecer e traduzir a visão e a estratégia

Há necessidade de conhecimento dos objetivos globais da empresa e da contribuição e integração das diferentes unidades. Este processo tem início com uma equipe de trabalho da alta administração para traduzir a estratégia de sua unidade de negócios em objetivos estratégicos específicos. Estabelecer as metas e após identificar objetivos e medidas para seus processos internos.

- Comunicar e associar objetivos e medidas estratégicas

Os objetivos e medidas estratégicas são transmitidos a toda a empresa através de *newsletters*, quadro de avisos, vídeos e até por via eletrônica usando *softwares* de trabalho em grupo e computadores ligados em rede. Esta comunicação serve para mostrar a todos os funcionários os objetivos críticos que devem ser alcançados para que a estratégia da empresa seja bem-sucedida. Ao final do processo de comunicação e associação dos objetivos, todos na empresa devem ter adquirido uma clara compreensão das metas de longo prazo da unidade de negócios, bem como da estratégia adequada para alcançá-las.

- Planejar, estabelecer metas e alinharem iniciativas.

O *Balanced Scorecard* produz maior impacto ao ser utilizado para induzir a mudança organizacional. Os executivos devem estabelecer metas para os objetivos do *scorecard*, anos antes, e, se alcançadas, transformarão a empresa. Depois de estabelecidas metas para os clientes, os processos internos e as medidas de aprendizado e crescimento, os executivos estarão em condições de alinhar suas iniciativas estratégicas de qualidade, tempo de respostas e reengenharia para alcançar os objetivos extraordinários. O processo gerencial de planejamento e estabelecimento de metas permite que a empresa: quantifique os resultados pretendidos em longo prazo; identifique mecanismos e forneça recursos para que os

resultados sejam alcançados; estabeleça referenciais de curto prazo para as medidas financeiras e não-financeiras do *scorecard*.

- Melhorar o *feedback* e o aprendizado estratégico

Este é o aspecto mais importante e mais inovador de todo o *scorecard*, segundo Kaplan, Norton (1997): ele cria instrumentos de aprendizado organizacional em nível executivo. O *Balanced Scorecard* permite que se monitore e se ajuste a implementação da estratégia e, se, necessário, se efetuem mudanças fundamentais na própria estratégia. Busca-se examinar se a unidade de negócios está alcançando suas metas no que diz respeito aos clientes, aos processos internos e à inovação; aos funcionários, aos sistemas e aos procedimentos e, conseqüentemente, ao seu desempenho financeiro. Para as empresas da era da informação, as estratégias não podem ser lineares ou estáveis. Elas operam em ambientes mais turbulentos, e os altos executivos precisam receber *feedback* sobre estratégias mais complexas. O processo de aprendizado estratégico alimenta o processo de criação da visão e da estratégia, no qual os objetivos extraídos das diversas perspectivas são analisados, atualizados e substituídos de acordo com a visão de desempenho necessária para os períodos futuros.

Sendo o *Balanced Scorecard*, para os executivos, uma ferramenta completa que traduz a visão e a estratégia da empresa num conjunto coerente de medidas de desempenho, as empresas o adotam cada vez mais, buscando uma linguagem para comunicar a visão e a estratégia e utiliza indicadores para informar os funcionários sobre os vetores do sucesso atual e futuro. Estas medidas devem ser usadas de diferentes formas para articular a estratégia da empresa, para comunicar essa estratégia e para ajudar a alinhar iniciativas individuais, organizacionais e interdepartamentais, com a finalidade de alcançar uma meta comum. Dessa forma o *Balanced Scorecard* deve ser usado como um sistema de comunicação, informação e aprendizagem, não como um sistema de controle.

### 3.1.3 Perspectivas do *balanced scorecard*

Considerando o modelo básico proposto por Kaplan, Norton (1997, p. 35), um *Balanced Scorecard* possui quatro perspectivas: financeira, dos clientes, dos processos internos e do aprendizado e crescimento. No entendimento dos autores, essas quatro perspectivas atendem à grande maioria das empresas pesquisadas, porém, devem ser consideradas como um modelo, não como uma camisa-de-força. O que poderá indicar a necessidade de criar novas perspectivas são as estratégias ou mesmo o setor em que a organização a ser analisada se encontra.

#### 3.1.3.1 Financeira

Para Kaplan, Norton (1997, p.49), “os objetivos financeiros servem de foco para os objetivos e medidas das outras perspectivas do *scorecard*. Qualquer medida selecionada deve fazer parte de uma cadeia de relações de causa e efeito que culminam com a melhoria do desempenho financeiro”.

Os objetivos financeiros representam os resultados de longo prazo. Indicadores tais como retorno sobre o investimento, superior ao capital investido, lucratividade, EVA, são alguns desses indicadores.

Dependendo do tipo de organização, as medidas financeiras podem se diferenciar, considerando para isso, as características e realidade de cada uma. Os objetivos financeiros devem desempenhar um duplo papel: definir o desempenho financeiro esperado da estratégia

e servir de foco principal para os objetivos e medidas de todas as outras perspectivas do *scorecard*, conforme Figura 09:

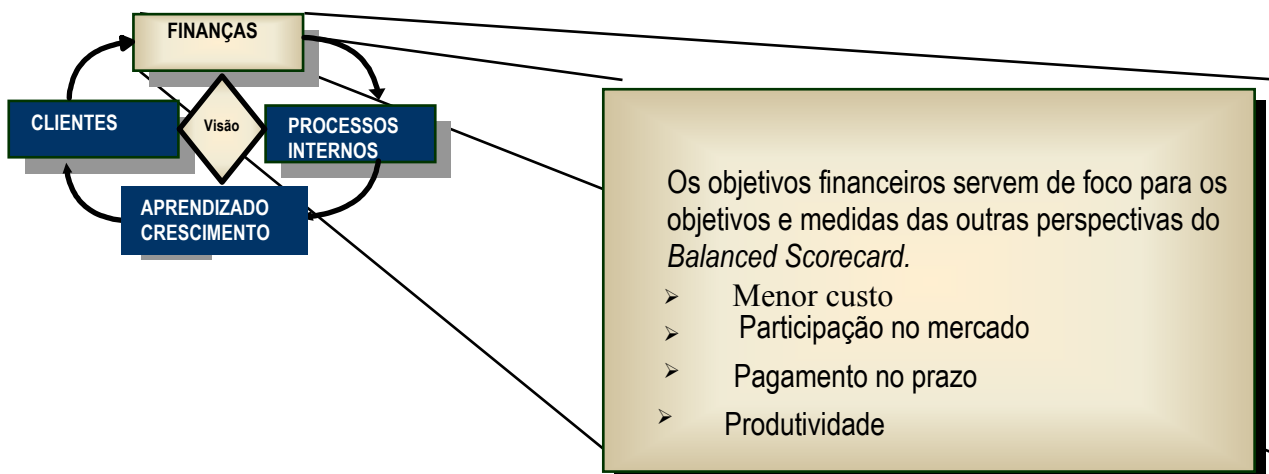


Figura 9 - Perspectivas financeiras

Toda empresa apresenta fases de ciclo de vida que se descrevem como crescimento, sustentação e maturidade, porém os objetivos financeiros podem ser consideravelmente diferentes em cada uma dessas fases.

As empresas que estão em crescimento encontram-se em fases iniciais de seu ciclo de vida e tendem a possuir produtos e serviços com significativo potencial de crescimento que precisam ser aproveitados e, assim, podendo vir a comprometer os recursos consideráveis da empresa, em face da necessidade de investimentos. Investimentos em instalações, tecnologias, desenvolvimento de mercados (vendas), etc. Essa fase tem como objetivo financeiro global os percentuais de crescimento da receita e de aumento de vendas para determinados mercados, grupos de clientes e regiões através da geração de novos produtos e serviços.

Quando a empresa se encontra na fase de sustentação, busca-se obter excelentes retornos sobre o capital investido, além da sua manutenção no mercado, com o aumento da sua participação a cada ano. Nessa fase, as unidades de negócios estabelecem objetivos

financeiros, relacionados à lucratividade que podem ser expressos através das medidas relacionadas às receitas contábeis, como receita operacional e margem bruta.

Na fase de maturidade a empresa deseja colher os investimentos feitos nas fases anteriores, não justificando mais investimentos significativos, mas somente o suficiente para manter equipamentos e capacidades. A meta principal dessa fase é a maximização do fluxo de caixa operacional e a diminuição da necessidade de capital de giro em benefício da empresa, pois todos os investimentos deverão ter retorno financeiro certo e imediato.

Vale salientar que uma empresa pode mudar radicalmente de fase por motivo de mudança de tecnologia, mercado ou legislação, que pode conferir um alto potencial de crescimento ao que antes era um serviço ou produto considerado *commodity*, mudando assim, completamente, os objetivos financeiros e de investimentos para a unidade de negócios. Então, se faz necessário que os objetivos financeiros de todas as unidades de negócios sejam analisados periodicamente a fim de que a estratégia financeira da unidade seja também reafirmada ou mudada.

Considerando as variáveis que compõem a perspectiva financeira, a eficácia da gestão aborda tanto o lucro quanto o risco, devendo as empresas assim equilibrar os retornos esperados com o gerenciamento e o controle do risco. O gerenciamento do risco é um objetivo complementar ao retorno esperado, definido pela estratégia da unidade de negócios.

A diversificação das fontes de receita pode evitar a dependência de um restrito grupo de clientes, ou de somente uma linha de negócios ou ainda de determinada região geográfica, minimizando assim, o risco financeiro da empresa.

Existem três temas financeiros para as estratégias de crescimento, sustentação e maturidade (colheita) da empresa: crescimento e *mix* de receita; redução de custo/melhoria de produtividade e utilização dos ativos/estratégia de investimento.

a) Crescimento e *Mix* de Receita: referem-se à ampliação da oferta de produtos e serviços, conquista de novos clientes e mercados, mudança do *mix* de produtos e serviços para itens de maior valor agregado e à modificação dos preços de produtos e serviços.

As medidas mais comuns para avaliar o aumento de receita são percentuais de aumento de vendas e participação de mercado para regiões, mercados e clientes selecionados.

Os novos produtos, as novas aplicações, os novos clientes e mercados, as novas relações, um novo *mix* de mercado e uma nova estratégia de preços têm como objetivo a geração de um aumento de receita.

b) Redução de Custo/Melhoria de Produtividade: o objetivo de produtividade para as empresas, principalmente na fase de crescimento deve focalizar o aumento da receita por funcionário, pois a vontade de reduzir custos através da automação específica e de processos padronizados pode ir contra a flexibilização necessária para customizar novos produtos e serviços para novos mercados.

A redução dos custos unitários pode ocorrer na fase de sustentação objetivando níveis de custos competitivos, melhoria das margens operacionais e um monitoramento nos níveis de despesas indiretas e de apoio, contribuindo desta forma para aumentar a produtividade e as taxas de retorno sobre o investimento.

Um método utilizado para redução de custos é a melhoria do *mix* de canais, ou seja, de relacionamentos com clientes: é a passagem de clientes e fornecedores dos dispendiosos canais de processamento manual para canais eletrônicos de menor custo, muito utilizado em bancos atualmente.

Atualmente as empresas estão cada vez mais reduzindo suas despesas operacionais, gerais, administrativas e de vendas, que devem se contrabalançadas no *scorecard* com outras medidas, como capacidade de atendimento aos clientes, qualidade e desempenho, de maneira que a redução não interfira na realização de objetivos importantes para a empresa.



c) Utilização dos Ativos/Estratégia de Investimento: está relacionado a objetivos de aumentar a receita, reduzir os custos e aumentar a utilização do ativo retorno sobre o capital empregado, através do monitoramento de medidas como retorno sobre o investimento e valor econômico agregado. A melhoria da utilização dos ativos pode ocorrer com a eficiência dos procedimentos para investimentos de capital, de maneira que os retornos financeiros gerados por esses investimentos sejam realizados mais cedo.

Para a maioria das organizações, o equilíbrio de desempenho relacionado ao aumento de receita, à redução dos riscos, à melhoria de custos e produtividade e à maior utilização dos ativos oferecerão os elos de ligação necessários entre as perspectivas adotadas no *scorecard*.

#### 3.1.3.2 Cliente

"Como os clientes nos vêem?". Essa pergunta é básica para o entendimento dessa perspectiva. Conhecer os clientes é fundamental para uma estratégia organizacional que tenha como um de seus principais focos a satisfação e a retenção dos clientes, e requer muito mais do que uma simples pesquisa convencional periódica. Exige ouvir com empatia os clientes, conhecê-los a ponto de saber do que gostam e do que não gostam, se os produtos que estão sendo ofertados atendem ou não as suas necessidades, se os serviços de apoio estão adequados ou não. Incluir a "voz do cliente" nos processos da organização é vital para os negócios.

É importante ressaltar também que uma estratégia bem estruturada deve estar vinculada a todas as perspectivas definidas pela organização, usando as informações colhidas junto aos clientes, fornecedores e empregados da organização.

A tradução da visão e da estratégia da empresa para a perspectiva do cliente deve ser feita através de objetivos específicos, de preferência para segmentos também específicos de clientes e mercados, conforme demonstrado na Figura 10:

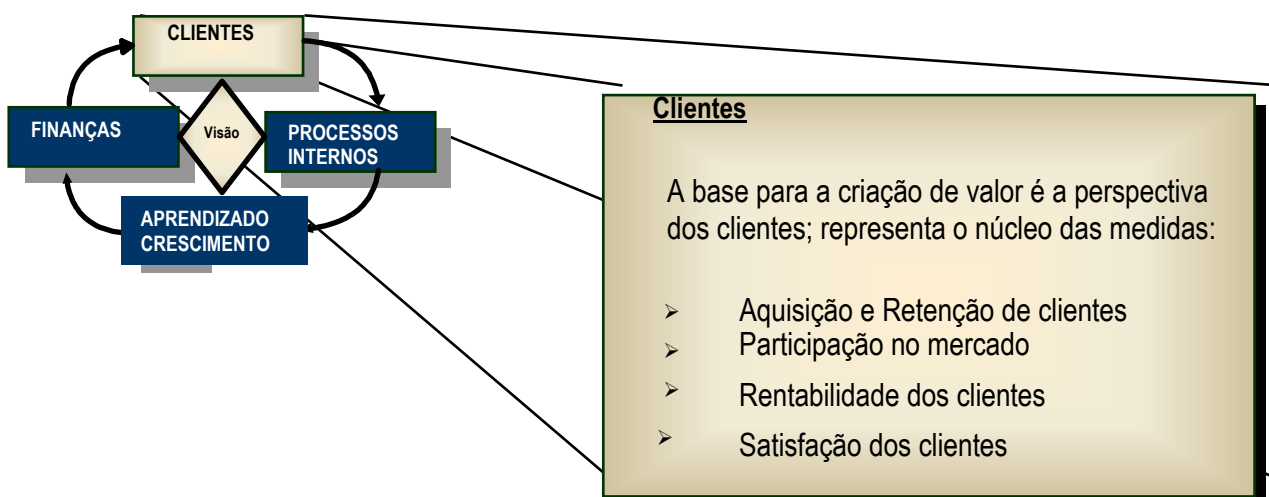


Figura 10 - Perspectiva dos clientes.

Para criar uma estrutura de indicadores capaz de representar de forma adequada e equilibrada essa perspectiva, buscou-se classificar nas medidas recomendadas por Kaplan, Norton (1997), ou seja, participação de mercado, pois busca a identificação de negócios num determinado mercado; retenção de clientes, pois fundamentalmente, mais importante que satisfazê-los (temporariamente) é mantê-los, e no caso de uma universidade, o nome mais apropriado seria a evasão escolar; captação de clientes, pois procura medir o ingresso de novos alunos em todos os cursos e períodos; satisfação de clientes, (que tem como objetivo principal medir o nível de satisfação dos clientes de acordo com critérios específicos de desempenho dentro da proposta de agregação de valor); lucratividade de clientes, que busca medir o lucro líquido de cliente ou segmentos, ou seja, as receitas obtidas deduzindo das despesas específicas necessárias para sustentar estes clientes.

As preocupações dos clientes normalmente estão relacionadas com os seguintes itens: tempo, qualidade, desempenho e serviços de apoio, preço e segurança.

Esses indicadores e medidas citados e recomendados pelos autores, possibilitam o adequado controle dessa perspectiva, porém é necessário acrescentar algumas medidas auxiliares que são características desse tipo de organização, que formarão os indicadores de tendências ou ocorrências.

O mercado apresenta tendência de mudanças, sendo que a primeira é o ciclo de vida curto dos produtos e a competição baseada no tempo. A redução do ciclo de vida do produto é importante na competição baseada no tempo, como fonte de vantagem competitiva.

Os produtos, da mesma forma que as pessoas, passam por estágios. Enquanto as pessoas passam pelos estágios da infância, idade adulta, velhice até a morte, os produtos bem-sucedidos, atravessam quatro estágios básicos: introdução, crescimento, maturidade e declínio. Esta evolução é conhecida como ciclo de vida do produto.

Por outro lado, é necessário analisar a influência exercida pelo comportamento do consumidor no processo de compra. Esse comportamento é uma função tanto de influências interpessoais quanto de influências pessoais. As determinantes pessoais do consumidor incluem necessidades individuais, motivações, percepções, atitudes e autoconceito. As interações desses fatores com as influências interpessoais determinam o que é comprado.

A influência e o poder dos consumidores, cada vez maior, devido à grande oferta de produtos, oriundos do mundo inteiro, fruto do fenômeno da globalização, têm determinado o ritmo de alteração no ciclo de vida dos produtos e, cabe, às organizações se adaptarem a essa tendência.

Uma forma das organizações tornarem-se mais competitivas, é à busca de segmentação. A segmentação possibilitará às organizações entenderem e identificarem as

necessidades do seu público-alvo, e, passo seguinte, desenvolver novos produtos ou serviços. Indo ao encontro dessa tendência, os consumidores, se necessário, estão dispostos a pagar mais por uma diferenciação dos produtos, que atenda de modo mais completo as suas necessidades. (KAPLAN, NORTON, 1997)

Nesse sentido, é cada vez mais importante desenvolver a capacidade de coletar e analisar dados de comportamento do consumidor e, principalmente, desenvolver a capacidade de síntese de forma a criar produtos para novos mercados.

Essas tendências do mercado e as exigências dos clientes são desafios para a empresa como um todo e, em particular, para as funções como o *marketing* e a manufatura. Estes desafios são traduzidos em forma de prioridades competitivas a serem alcançadas pela função manufatura e as dimensões de competitividade do *marketing*.

Um fator estratégico para as organizações é a disponibilidade de informação. Quando a informação abunda com liberdade, as barreiras geográficas tornam-se velhas e irrelevantes. Necessidades globais conduzem a produtos globais. Para os gestores, este fluxo universal de informação coloca a necessidade de aprendizagem e construção de estratégias e organizações capazes de reunir as exigências de um mundo sem fronteiras.

Se a empresa tem uma estratégia global de produção para que seus produtos possam ser comercializados através de diferentes países, existem alguns passos a serem seguidos, segundo Ohmae (1985): pensar como o consumidor local; fazer o que o consumidor realmente quer em cada área de atuação global; concentrar-se naquilo em que se é bom – *core competence*.

Tratar cada mercado diferente pela mesma estratégia global não é promover o gerenciamento por médias, mas sim, buscar a maximização de resultados de *marketing-mix* local em cada ponto de atuação da empresa sem fronteiras.

Para Ohmae (1985), a versão de produto universal vai além daquele produto que simplesmente é vendido em todo o mundo mas não se encaixa como um produto de alto valor agregado. É o caso da Coca-Cola, que antes de ser uma marca dominante em todo o mundo, teve que realizar altos investimentos em diversos países, que na época, eram considerados estratégicos para o aumento do tamanho de seu mercado.

Porém, o sucesso de vendas não está garantido a partir da data de início das atividades em determinada região, pois a satisfação da demanda ou o atendimento das preferências do consumidor não se garantem a partir desse primeiro dia. Empresas que adotam essa estratégia de atuação usam a técnica de *push* para vender seus produtos, ou seja, criando a necessidade de consumo para o público local, ao invés da demanda, simplesmente “puxa” o produto para o seu consumo.

Segundo Ohmae (1985), o fluxo livre de informações faz com que determinados produtos sejam “puxados” pela demanda, pois gera maior valor agregado para os consumidores. Ao contrário, produtos assemelhados a *commodities* só têm crescimento de mercado se a empresa tem força financeira suficiente para “empurrá-los” à demanda.

Dessa forma, os produtos de alto valor agregado têm sua demanda estabelecida em diversos países (EUA, Europa e Japão) simplesmente pelo efeito do crescimento da informação e da orientação de seu consumo pela moda, assim como tênis de marcas famosas. Como o consumo é orientado pelo valor agregado do uso, o fator preço passa a ser secundário nesses casos.

Empresas que, como a Coca-Cola, desejam estabelecer-se num determinado país, têm que estar dispostas a investir muito não somente em plantas industriais, mas, também no macroambiente local, sejam através de união com distribuidores, fornecedores, como também ao perfeito entendimento das reais necessidades da demanda.

Dessa forma, seu produto poderá ser mais bem aceito por aquela determinada sociedade. A empresa tem que identificar forças internas daquele mercado para que, com seu uso, possa tornar seu consumo usual e demandado pela nova classe de consumidores.

O sucesso empresarial derivado dessas estratégias deve esperar até que as companhias tenham desenvolvido um elevado número de funções internas (*insiders functions*) naquele país, como por exemplo: engenharia, vendas, instalações, gestão financeira, serviços, etc. Fica claro que a mera replicação do sistema de negócios do país de origem pode não gerar bons resultados.

Diferentemente dos produtos de alto valor agregado que são mundialmente comercializados, os produtos assemelhados a *commodities* devem respeitar e se adequar diferentemente a cada país em que venham a ser produzidos e/ou comercializados. Nesse caso, a *insiderization* é chave para o sucesso global da empresa. Exemplo disso é o caso da rede de lanchonetes McDonalds que teve de adaptar seus produtos, quando da sua instalação na Índia, onde foi obrigado a retirar a carne da vaca de seus produtos, devido ao fato desse animal ser considerado sagrado dentro da cultura e valores daquele povo.

Alcançar sucesso num novo mercado exige tempo e investimento. A persistência e a perseverança são as chaves para a sobrevivência em longo prazo. No entanto, normalmente, a ansiedade e a impaciência dos altos dirigentes não permitem esperar para ver.

Essa mentalidade não é só um problema de atitude ou de visão mal orientada. Antes disso, diz respeito a sistemas, estruturas e comportamentos corporativos muito inflexíveis. A maioria das companhias encontra dificuldades para ajustar suas expectativas usuais às características particulares do mercado em questão. Por exemplo, tendem a não aceitar diferentes níveis de rentabilidade para mercados diferentes. Ou então, altos dirigentes que confiam demais nas diretrizes financeiras podem facilmente perder a noção da importância de

se operar globalmente, uma vez que essas diretrizes muitas vezes mascaram o que de fato acontece no mercado fora do país de origem.

É uma prática comum adotar os mesmos padrões de avaliação indiscriminadamente para todas as operações, padrões esses que reafirmam constantemente a inflexibilidade das corporações em reconhecer que mercados diferentes requerem modificações nesses mesmos padrões; deseja-se operar globalmente, deve-se pensar e agir globalmente e, se esse compromisso não for realmente verdadeiro, os esforços necessários para isso simplesmente não acontecerão.

Normalmente, um problema numa operação globalizada aparece sob a forma de sintomas locais. Raramente o problema aparece onde estão suas causas. O que quer dizer que dirigentes em apuros dirão que sua filial japonesa não está indo bem, mas não reconhecerão seu pouco conhecimento sobre o mercado consumidor japonês, sobre as deficiências de seus sistemas de informações financeiras, sobre a necessidade de investimentos de longo prazo e de desenvolvimento de pessoal em nível local, em novos mercados. Ao contrário, estarão convencidos de que o problema é local e tentarão resolvê-lo.

Atuar efetivamente nesse ambiente sem fronteiras não significa obter grandes fluxos de caixa perseguindo novos mercados para se investir; muito menos significa reproduzir os sistemas de gestão da matriz nos novos territórios. Significa, em vez disso, concentrar-se em entregar valor aos consumidores, prestando atenção em suas necessidades, pois apenas isso justifica os riscos e os investimentos da globalização.

Na perspectiva dos clientes, as empresas identificam os segmentos de clientes e mercado onde elas desejam competir, pois esses segmentos representam as fontes que irão produzir o componente de receita dos objetivos financeiros da empresa. Essa perspectiva também permite que as empresas alinhem suas medidas essenciais de resultados relacionadas aos clientes que dizem respeito à satisfação, fidelidade, retenção, captação e lucratividade, com segmentos específicos de clientes e mercado. O detalhamento dessas medidas é apresentado na figura 11, abaixo.

|                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| <b>Participação no Mercado</b>    | Medida a proporção do negócio em um determinado mercado (por exemplo: dólares, unidades, número de clientes) que uma organização vende ao em relação ao mercado total. |
| <b>Aquisição de Clientes</b>      | Medida a taxa à qual um negócio atrai ou ganha os novos clientes (por exemplo: número de novos clientes, % de proposta aceitas).                                       |
| <b>Retenção de Clientes</b>       | Medida a taxa à qual um negócio retém e mantém relações contínuas (por exemplo: % de renovação de contratos, número de clientes).                                      |
| <b>Satisfação dos Clientes</b>    | Medido o nível de satisfação para um critério específico (por exemplo: tempo, qualidade, manutenção, custo).   |
| <b>Rentabilidade dos Clientes</b> | Medido o lucro diretamente associado com cliente específico ou grupo de clientes.  |

Figura 11 - Medidas da perspectiva de clientes.

Portanto, além de aspirarem à satisfação e ao encantamento dos clientes, os executivos das unidades de negócios devem, na perspectiva dos clientes do *Balanced Scorecard*, traduzir suas declarações de missão e estratégia em objetivos específicos baseados no mercado e nos clientes.

O processo de formulação estratégica, em relação a pesquisas de mercado, pode mostrar os diferentes segmentos de mercado ou clientes e suas preferências, juntamente com a dimensão de preço, qualidade, funcionalidade, imagem, reputação, relacionamento e serviço. A partir dessa pesquisa, a estratégia da empresa pode ser definida conforme os segmentos de clientes e mercado que ela quer atacar. A essência da estratégia não é apenas escolher o que



fazer, ela exige também que se escolha o que não fazer. Após identificar e focalizar seus segmentos de mercado, a empresa deve cuidar dos objetivos e indicadores específicos.

### 3.1.3.3 Processos internos

Nessa perspectiva, procura-se identificar todos os processos críticos que poderão afetar os resultados estabelecidos nas perspectivas de cliente e financeiros. Kaplan, Norton (1997) recomendam, ainda, que seja definida a cadeia de valor completo para os processos internos, iniciando pelo processo de inovação, identificando as necessidades atuais e futuras dos clientes e o desenvolvimento de soluções para o atendimento dessas necessidades. Em seguida, analisam-se os processos de operações, ou seja, entrega dos produtos, atendimento ao cliente, para somente após a análise desses processos, identificar e analisar os serviços de pós-vendas.

#### a) A cadeia de valor

A cadeia de valor, segundo Porter (1980), de qualquer organização, está ligada ao conjunto de atividades geradoras de valor em toda a linha, desde as matérias-primas básicas, passando por fornecedores e chegando ao produto final entregue na mão do cliente final e, mais recentemente, talvez seguindo para a reciclagem, no início de um novo ciclo da cadeia de valor. O enfoque é externo à empresa, vendo cada empresa no contexto da cadeia global de atividades geradoras de valor da qual ela é apenas parte.

O entendimento de cadeia de valor para essa perspectiva é uma adaptação desse modelo genérico, adotado por Kaplan, Norton (1997, p. 101), o qual procura criar valor para os clientes. Para adicionar valor ao produto a ser disponibilizado ao cliente, a perspectiva dos processos internos, apresenta três processos principais, conforme ilustrados na figura 12:

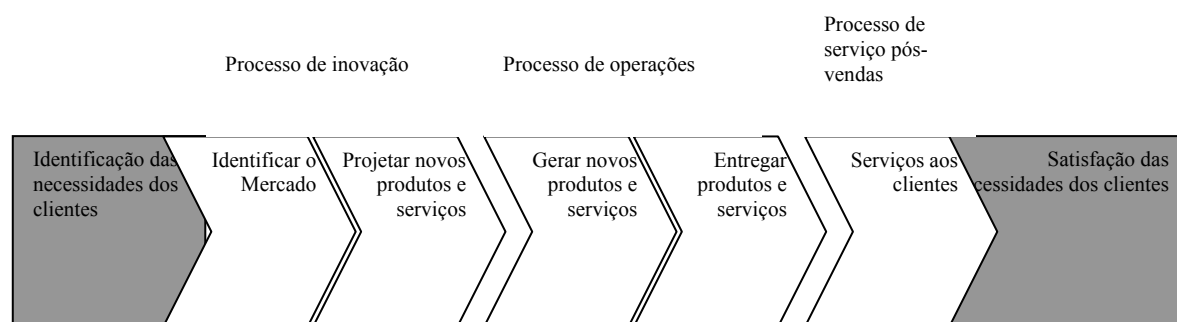


Figura 12 – Modelo da cadeia de valores genéricos.

#### b) O processo de inovação

A pesquisa e o desenvolvimento passam de um simples processo de apoio para o elemento básico do processo de criação de valor. Antigamente, quando os sistemas de medição de desempenho da maioria das empresas eram projetados, as atenções se voltavam para os processos produtivos e operacionais, não para a pesquisa e o desenvolvimento. O processo de inovação apresenta-se com dois componentes:

- Pesquisas de mercado para identificar tamanho do mercado, natureza das preferências dos clientes e os pontos de preço para cada produto ou serviço;
- Idealização de mercados e oportunidades inteiramente novos para os produtos e serviços que a empresa pode oferecer.

As possíveis medidas a serem adotadas nessa etapa, de acordo com Kaplan, Norton (1997) são: % de vendas gerado por novos produtos; % de vendas gerado por produtos atuais;

capacidade técnica do processo de produção (o indicador deverá variar de acordo com as características de cada empresa) e tempo médio de geração de novos produtos.

c) O processo de operações

Tem por início o recebimento do pedido de um cliente e termina com a entrega do produto ou a prestação do serviço. É enfatizada entrega eficiente, regular e pontual dos produtos e serviços existentes aos clientes atuais.

As operações tendem a serem repetitivas, permitindo a aplicação de técnicas de administração científica para o controle e melhoramento do recebimento e o processamento dos pedidos dos clientes e os processos de suprimentos, produção e entrega.

A influência da qualidade total, que foi adotada por empresas do mundo inteiro e, particularmente no Brasil, a partir da década de 1980, com a criação do Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade – PBQP, leva as empresas a complementar as medidas tradicionais de contabilidade de custos com outras medidas de qualidade e tempo de ciclo. Essas medidas de qualidade e tempo de ciclo variam de acordo com o tipo de empresa, ramo de atividade e mercado.

d) Serviço pós-venda

O serviço pós-venda inclui a garantia e conserto, correção de defeitos e devoluções e processamento dos programas. É possível avaliar seu desempenho aplicando a esses processos de pós-venda alguns parâmetros de tempo, qualidade e custo descritos para os processos

operacionais, como, por exemplo, o nível de atendimento imediato pelo percentual de solicitações dos clientes atendidos com uma única visita.

e) A importância da satisfação dos clientes nos processos da empresa

A satisfação dos clientes e a lucratividade da organização estão estreitamente ligadas à qualidade dos produtos e serviços. Níveis mais altos de qualidade resultam em maior satisfação do cliente, ao mesmo tempo em que podem sustentar preços altos e com muita frequência custos baixos. Assim, programas de aprimoramento de qualidade, em geral, levam a uma maior lucratividade. Elevar a qualidade de produtos e serviços deve ser alta prioridade das organizações.

Csillag (1995, p. 62), define o valor de um produto, processo ou sistema como "o grau de aceitabilidade de um produto pelo cliente, é o índice final do valor econômico". Pode-se definir quatro tipos de valor econômico para o cliente: valor de custo, de uso, de estima e de troca. Para o autor, o valor de custo é entendido "como sendo o total de recursos medido em dinheiro, necessário para produzir/obter um item". O valor de uso, por sua vez é "como a medida monetária das propriedades ou qualidades que possibilitam o desempenho de uso, trabalho ou serviço". Valor de estima é apresentado "como a medida monetária das propriedades, características ou atratividades que tornam desejável sua posse", e valor de troca "como a medida monetária das propriedades ou qualidades de um item que possibilitam sua troca por outra coisa".

Numa era de economia global não é mais possível garantir a sobrevivência da empresa apenas exigindo que as pessoas façam o melhor que podem ou cobrando apenas resultados.

São necessários métodos que possam ser utilizados por todos em direção aos objetivos da organização.

Para Campos (1992, p. 24), "define-se um processo empresarial como um conjunto de atividades com uma ou mais espécies de entrada e que cria uma saída de valor para o cliente".

Para atender a todos os requisitos de qualidade exigidos pelo mercado e pelos clientes é necessário um enfoque especial aos processos. Nesse momento, é importante trazer algumas definições de processo. Segundo Harrington (1993, p. 10), pode-se definir um processo, de forma genérica, como "qualquer atividade que recebe uma entrada (*input*), agrega-lhe valor e gera uma saída (*output*) para o cliente interno ou externo". Para o autor (1993, p. 17), "o que precisamos fazer é parar de pensar em termos de organização funcional e começar a olhar para os processos que estamos querendo aperfeiçoar".

Nesse sentido, a busca pelo aperfeiçoamento dos processos, agregando valor aos clientes e à organização deve ser constante.

Harrington (1997, p. 120), observa que "para a realização de melhorias organizacionais reais e sustentáveis, é imperativo que gerentes de todos os níveis hierárquicos da organização tenham capacidade e disposição para lidar com as difíceis questões associadas à implementação de uma grande mudança".

No gerenciamento de processos, seja através da aplicação de reengenharia, melhoria de processos ou qualquer outro tipo de abordagem, existe uma resistência natural por parte das pessoas. Segundo Davenport (1994), o sucesso de um processo de mudança se dá em função da compreensão, pelos dirigentes, de que as transformações nos modelos mentais, atitudes e valores constituem a base do sucesso da implementação dessas mudanças nas estruturas e sistemas operacionais e administrativos mas, com frequência, as organizações subestimam a importância desses fatores e acabam fracassando nas iniciativas desta natureza

Outro fator de relevância é a confiança. Num processo de mudança, onde a resistência das pessoas é geralmente alta, quanto maior a relação de confiança das pessoas, mais fácil à transição. Segundo Harrington (1997, p. 195).

Credibilidade constrói confiança. Confiança constrói lealdade. A lealdade reproduz o sucesso não somente para o indivíduo, mas para a organização como um todo. Esse importante ciclo tem de se iniciar com a gerência, e é uma função-chave antes que se possa exigir que o empregado comece a melhorar". O autor ainda afirma (1997, p. 202) que as "pessoas que entendem por que devem fazer determinada tarefa desenvolvem suas próprias abordagens à realização da tarefa, cometem menos erros e concluem a tarefa mais rápida, porque têm senso de propriedade. Elas também se sentem livres para mudar a abordagem quando a situação muda.

Nesse sentido, apesar da importância dos métodos de trabalho, do desenvolvimento de técnicas e ferramentas, é vital o trabalho efetivo em torno do aprendizado e crescimento das pessoas que compõem a organização.

Complementando o modelo básico sugerido por Kaplan, Norton (1997), apresenta-se à última perspectiva, que aborda o crescimento e aprendizado.

#### 3.1.3.4 Aprendizado e crescimento

Esta perspectiva identifica a infra-estrutura que a empresa deve construir para gerar crescimento e melhoria em longo prazo. O aprendizado e o crescimento organizacional provêm de três fontes principais: pessoas, sistemas e procedimentos organizacionais.

Desenvolvem-se objetivos e medidas para orientar o aprendizado e o crescimento organizacional. Os objetivos da perspectiva de aprendizado e crescimento oferecem a infra-estrutura que possibilita a consecução de objetivos ambiciosos nas outras quatro perspectivas

apresentadas anteriormente. Seus objetivos são os vetores de resultados excelentes nas três primeiras perspectivas do *scorecard*. (KAPLAN, NORTON, 1997).

O aprimoramento das capacidades organizacionais, funcionários e sistemas serão ações que surtirão efeito em longo prazo. O *Balanced Scorecard* enfatiza a importância de investir no futuro e não apenas em áreas tradicionais de investimento.

O *Balanced Scorecard*, após grande experiência em empresas de serviço e setor industrial, revelou três categorias principais para a perspectiva de aprendizado e crescimento, como é discutido a seguir.

#### a) Capacidade dos funcionários

Cada vez mais estão sendo utilizados o conhecimento e a capacidade dos funcionários para buscar a melhoria dos processos e o desempenho para os clientes. O pensamento de que o funcionário serve apenas para o serviço braçal, é inadmissível nos tempos atuais.

Foi preciso todo o avanço da automação industrial, ocorrido nos últimos anos, para que as empresas passassem a valorizar o ser humano, encarando-o como um importante ativo da organização. Isso levou ao surgimento do conceito de capital intelectual, que segundo Edvinsson, Malone (1998), é composto de três partes:

- Capital Humano – toda capacidade, conhecimento, habilidade e experiência individuais dos empregados e gerentes, além da criatividade e inovação organizacionais.
- Capital Estrutural – a qualidade e o alcance dos sistemas informatizados, a imagem da empresa, os bancos de dados exatos, os conceitos organizacionais, patentes, marcas registradas, direitos autorais e a documentação.

- Capital de Clientes – o relacionamento com os clientes.

Senge (1990, p.12) afirma que "o aprendizado faz parte da nossa natureza e, além disso, está intimamente relacionado com a ação, pois nos oferece a possibilidade de realizarmos algo novo, até então considerado impossível de ser feito".

Covey (1984), apresenta uma mudança de paradigma, partindo do modelo das relações humanas e de recursos humanos – que tem como base tratar as pessoas bem e usá-las bem – para chegar ao modelo da liderança centrada em princípios. Esse novo modelo inclui os dois primeiros princípios, mas vai além porque envolve ajudar as pessoas a encontrar um significado e uma realização, com base na noção de que, em última análise, as leis ou princípios naturais sempre governarão, de um jeito ou de outro. Esse modelo, portanto, tem como meta criar uma força de trabalho responsável, com base em uma percepção comum de significado e visão, em torno de um sistema de valores baseado em princípios e depois explorar o potencial dessa força de trabalho a fim de competir na economia global.

Na economia global, só é possível ser viável se tiver alta qualidade e baixos custos. E para obter um alto nível de qualidade e baixos custos é importante ter uma cultura de alta confiança. É essa alta confiança que permite formar parcerias significativas dentro e fora da organização, com funcionários, com clientes, com fornecedores, com todo o mundo. Por outro lado, você não formará uma cultura de alta confiança – baseada na difusão da lealdade em toda a organização – se não estiver centrado em princípios. A confiança vem de princípios.

Os princípios aos quais se faz referência são os princípios básicos universais relevantes em todos os relacionamentos humanos e em todas as organizações, como justiça, imparcialidade, honestidade, integridade, confiança. Eles são óbvios e atestam sua validade por si próprios.



Se uma organização ainda não está competindo globalmente - se sua participação está limitada a uma economia local ou regional em que a competição pode ainda não ser muito feroz - talvez até o momento esteja conseguindo ter sucesso adotando essa abordagem antiga. Mas a economia global terá um enorme impacto sobre o mundo inteiro. O obstáculo a ser transposto é tão alto, tão significativo, que para superá-lo as organizações precisam desenvolver culturas de alta confiança. Caso contrário, não sobreviverão.

O grande valor da cultura de alta confiança é que ela reúne idealismo e pragmatismo, que se tornam à base tanto do fortalecimento dos funcionários quanto da qualidade dos produtos e serviços. A delegação de poder e a qualidade estão totalmente integradas em uma cultura de alta confiança. A lealdade precede a confiança, que precede a delegação de poder, que precede a qualidade.

Acreditar no potencial humano é o caminho mais curto para se obter altos ganhos de produtividade e qualidade. Para isso não basta apenas tratar bem as pessoas e depois usá-las, conforme o modelo tradicional nos ensinou. O grande objetivo é fazer com que as pessoas encontrem significado e realização naquilo que fazem. As pessoas querem assumir responsabilidades por seus próprios recursos. Querem sentir que estão dando uma contribuição pessoal para algo importante. Tratar as pessoas como elas podem e devem ser tratadas e elas corresponderão às expectativas.

É preciso afastar a idéia de que existe um método rápido e fácil para construir uma cultura de alta confiança. Não é algo que se possa fazer com ajustes rápidos e visão de curto prazo.

Existe o entendimento equivocado por parte dos empresários, que vêem a organização como uma máquina. A organização não é mecânica, é orgânica. Vive e cresce, assim como as pessoas; você deve alimentá-las ao longo do tempo. É necessário criar as condições certas, o

clima certo, para o crescimento e a oportunidade. Não se deve apenas anunciar a declaração de missão. Ela tem de partir do coração das pessoas. Caso contrário, será ignorada.

Para Senge (1990, p.135) "as organizações só aprendem através de indivíduos que aprendem". Conclui-se então que uma organização só aprende quando investe em seus funcionários para que eles aprendam e, como consequência natural, o aprendizado se estabelece.

Por outro lado, Aubrey, Cohen (1995) defendem que essa aprendizagem se viabilizará se houver autonomia para as pessoas poderem definir seus próprios objetivos. "A essência da maestria pessoal está em aprender a gerar e manter tensão criativa em nossas vidas. Ela é a força que entra em ação no momento em que identificamos um objetivo em desacordo com a realidade atual".(SENGE, 1990, p.137).

Algumas medidas genéricas a serem adotadas nessa fase, que estão diretamente relacionadas aos funcionários são: satisfação dos funcionários, pois como já foi dito, representam um dos principais ativos de uma organização; retenção de funcionários, pois com os investimentos em capacitação e até mesmo o conhecimento adquirido pelos empregados, é estratégico para as empresas mantê-los e, para isso, recomenda-se a adoção de políticas de valorização das pessoas; e, produtividade dos funcionários, que somada ao valor que se agrega aos produtos, possibilita um aumento da competitividade.

#### b) Capacidades dos sistemas de informação

Para que os funcionários possam desempenhar suas atividades com eficácia num ambiente competitivo, eles precisam de informações precisas sobre os clientes, os processos internos e as consequências financeiras de suas decisões. Funcionários do setor de operações

necessitam de um *feedback* rápido, oportuno e preciso sobre o produto que acabou de ser entregue ou o serviço que acabou de ser prestado.

### c) Motivação, *Empowerment* e Alinhamento

Motivar funcionários para agir no melhor interesse da empresa podendo ter a liberdade para decidir ou agir é indispensável para o alcance dos resultados estabelecidos pela empresa. Uma das formas de promover um ambiente de funcionários motivados seria o incentivo a sugestões e estas serem apresentadas e implementadas, se possível.

Para mudar o ambiente tornando-o propício para a inovação e crescimento, deve-se, segundo Senge (1990, p. 15), adotar a filosofia da organização de aprendizagem, na qual o autor procura classificá-la em cinco disciplinas fundamentais para o seu desenvolvimento: maestria pessoal, modelos mentais, aprendizagem em equipe, visão compartilhada e pensamento sistêmico. Para o autor, "embora apresentadas separadamente, cada uma delas será crucial para o sucesso das outras quatro, desempenhando um papel fundamental na criação de organizações que podem verdadeiramente aprender, que podem desenvolver cada vez mais a capacidade de realizar suas mais altas aspirações".

A estrutura de medição da perspectiva do aprendizado e crescimento, sugerida por Kaplan, Norton (1997), é demonstrada na Figura 13:

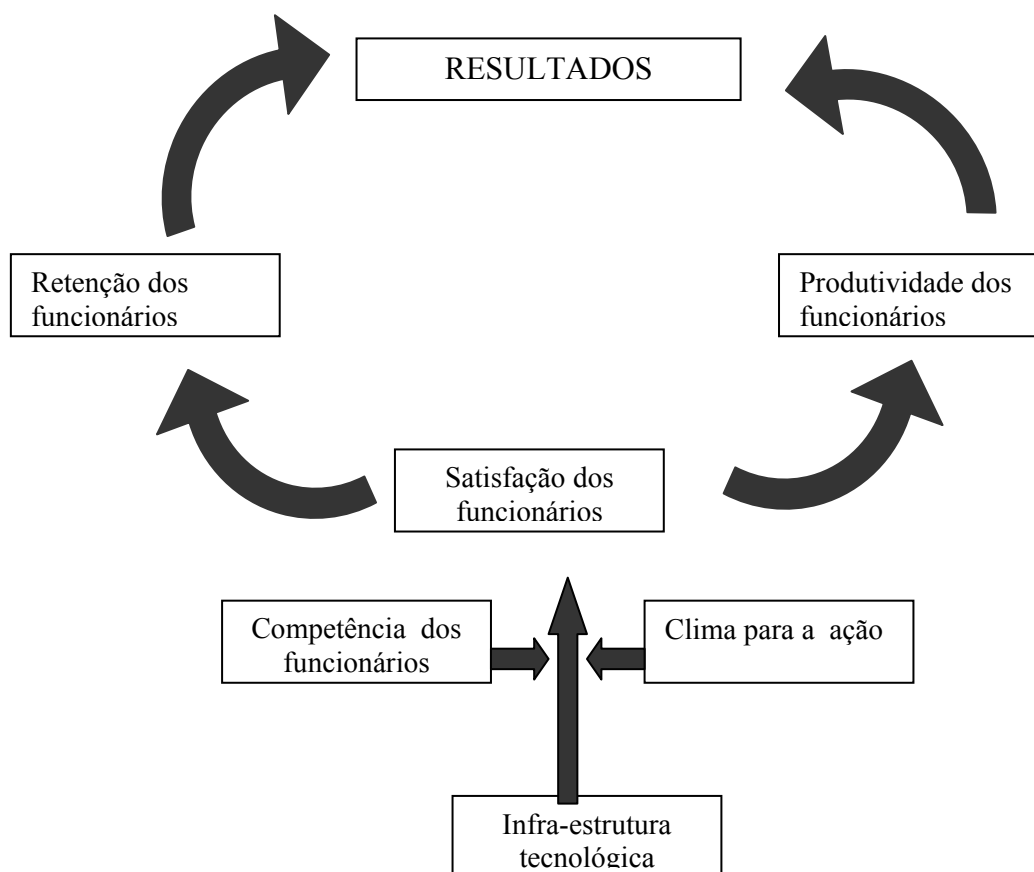


Figura 13 - A estrutura de medição do aprendizado e crescimento.

Em resumo, o gerenciamento de um negócio deve ser realizado através do controle dos resultados de perspectivas financeiras e não-financeiras que busquem avaliar o desempenho da organização em relação a seus clientes, desempenho de seus processos e dos recursos humanos, de forma equilibrada, visando viabilizar, continuamente, oportunidades, desafios e mudanças. As melhores práticas para o controle do desempenho das organizações utilizam-se de sistemas de medidas de desempenho junto com iniciativas de medida qualitativas.

### 3.1.4 O *Balanced Scorecard*: implicações na implantação

Apresenta-se neste momento, as implicações na implantação do *Balanced Scorecard* como estratégia das organizações.

Segundo Neely *et al.* (2000), muitas pessoas descobrem que o processo de projetar um sistema de medição é mais fácil do que implementá-lo. Existem duas razões para isso: a *primeira* delas refere-se ao processo de decidir sobre o que medir. Apesar de sua aparente simplicidade, os gerentes cometem enganos fundamentais ao decidir sobre o que medir e, então, torna a implementação do sistema de gerenciamento de desempenho uma tarefa quase impossível. A *segunda* razão refere-se ao processo de implementação. Mesmo que as medidas sejam corretamente selecionadas, decisões podem ser tomadas de modo a torná-las impraticáveis no contexto organizacional.

Um bom projeto de sistema de medição deve começar não com a questão “o que devemos medir?” mas com o *mapa de sucesso da organização*. Este mapa fornece uma representação visual dos objetivos críticos da organização que dirigem o desempenho da empresa e os principais relacionamentos entre eles. Mostra as relações de causa-e-efeito pelas quais as melhorias específicas criam os resultados desejados. Mostra como uma organização converterá suas iniciativas e recursos em resultados tangíveis. (KAPLAN *et al.*, 2000). Deste modo, são traçadas as alavancas que os gerentes podem puxar para alcançar os objetivos e o avaliar o impacto que elas terão sobre o desempenho da empresa. (OTTOBONI, 2002).

Infelizmente, muitas empresas não entendem a importância do mapa de sucesso quando estão desenvolvendo o sistema de medição do desempenho. Elas param de pensar sobre o que deveriam medir e colocam as medidas resultantes na forma do sistema de medição do desempenho.

Após a escolha das medidas as empresas falham novamente por tratá-las de forma individual, não interligando e relacionando as medidas de todas as perspectivas tornando o processo menos eficiente e mais lento.

Outras empresas, ao invés de procurar melhorar seus sistemas de medição por meio do BSC, re-empacotam medidas já existentes. Em muitos casos, o BSC não reflete a

estratégia da organização de modo que não existe lógica entre as medidas do *scorecard*. (RANIERI, 2000; ABMES, FUNADESP, 2002; SORJ, 2000).

Diante destes problemas, é claro que os sistemas de medição do desempenho irão falhar, simplesmente porque o novo conjunto de medidas não faz o menor sentido, não reflete a estratégia da organização e não ajuda as pessoas a entender quais são as suas prioridades.

Ainda existem aqueles casos em que, mesmo identificando um conjunto correto de medidas, a iniciativa de medir o desempenho, falha por dificuldades durante a fase de implementação. Estas dificuldades podem ser agrupadas em três categorias: *políticas*, de *infra-estrutura* e de *foco*.

Os *desafios políticos* surgem quando as pessoas se sentem ameaçadas pela medição. Em organizações em que existe a cultura da culpa, a medição torna-se quase impossível porquê ninguém quer que os dados sejam disponibilizados. Neste caso, as pessoas começam a jogar com os números, preocupando-se em distribuir medidas (ou números) ao invés de distribuir desempenho real. É essencial construir um sistema de medição que elimine ou reduza as chances de ser usado desta forma. (OTTOBONI, 2002)

A segunda razão de falha na implementação do sistema de medição refere-se à *falta de infra-estrutura na organização*. Na maioria das empresas os dados para calcular as medidas de desempenho já existem de uma maneira ou de outra. O problema é que os dados estão espalhados em diferentes bases de dados, em formato inconsistente e não estão relacionados. Muitas organizações não possuem a habilidade de integrar estes diversos conjuntos de dados em uma simples base de dados para que possam ser efetivamente explorados. Como esta integração requer muito tempo, esforço e recursos, torna-se uma tarefa impossível e, em alguns casos, a organização necessita reformular toda a infra-estrutura de seu sistema de informações em função do projeto do sistema de medição. (OTTOBONI, 2002).

Uma terceira e última razão para a ocorrência de falhas no processo de implementação do sistema de medição é a *perda do foco*. Muitos indivíduos se frustram porquê o processo de construir e implementar a infra-estrutura tornou-se muito longo. As mudanças tem que ser rápidas porém os benefícios não são tão rápidos. A alta gerência tem que reconhecer que este é um processo lento e longo. Um bom sistema de medição pode ter sido bem definido mas a infra-estrutura pode nunca entrar em funcionamento e nunca ser usada. (OTTOBONI, 2002).

Letza (1996) desenvolveu uma pesquisa onde três companhias, de diferentes setores, foram analisadas quanto à implementação do BSC. São elas: MC-Bauchemie Muller GmbH & Co. (materiais de construção), Rexam Custom Europe (especializada em revestimentos industriais), e a AT&T (companhia de telecomunicações).

De forma geral, as pesquisas apontaram os seguintes erros que ocorreram durante a implementação do Balanced Scorecard. (OTTOBONI, 2002):

- (1) Erro ao estabelecer uma prioridade sobre que fatores devem ser levados em consideração: todos os fatores da organização devem ser levados em consideração, mas deve existir uma prioridade em torno de alguns deles, ou seja, os que forem relevantes ao objetivo estratégico principal da organização.
- (2) Erro ao pensar que algumas atividades da organização não precisam ser estudadas/incluídas no sistema de medição: todas as atividades da organização precisam estar sujeitas às medições, do contrário, não há contribuição para os objetivos estratégicos da companhia.
- (3) Conflitos entre gerentes/executivos: ocorrência de conflitos de egos, resultando na diminuição do nível de eficiência do fluxo de informações existentes na organização.

Existem ainda outras razões para que a implementação do BSC possa dar errado:

- a) Falhas na entrega de informações (ressalta-se a importância de um fluxo de informações correto e “limpo” em uma organização): uma informação entregue corretamente é a chave para uma estratégia bem sucedida.
- b) Falhas no funcionamento como chave entre o sucesso de curto e longo prazo de uma companhia, ao errar no equilíbrio entre desempenho financeiro de curto prazo e oportunidades de crescimento de longo prazo.
- c) Falhas ao equilibrar perspectivas internas e externas, e não assegurar que a comparação com competidores não seja feita, e somente comparar a organização com seu próprio passado.
- d) Falhas ao não desenvolver uma perspectiva múltipla, conjunta, envolvendo processos financeiros, relações entre clientes/mercado e motivação dos funcionários.
- e) Falhas ao agir como uma ferramenta que não comunica a estratégia do negócio, as prioridades da organização, e que não integre a organização de forma horizontal (através da funcionalidade) e vertical (através dos níveis de gerência).
- f) Falhas ao não servir como um processo dinâmico e contínuo, que não avalie desempenhos e que não defina estratégias e medidas baseadas em resultados.

Schneiderman (1999) aponta, também, seis diferentes razões que, segundo ele, mostram porque as maiorias dos balanced scorecards falham:

- (1) as variáveis independentes (não financeiras) são identificadas incorretamente como direcionadores primários da satisfação futura dos *stakeholders*: uma medida financeira tem peso muito maior para a organização do que as não-financeiras. A dificuldade na identificação de medidas para o *scorecard* é agravada pelo surgimento de requerimentos dos *stakeholders* não proprietários (empregados, clientes, fornecedores, comunidades e ainda futuras gerações). Muitas organizações estão acrescentando responsabilidade social



como requerimento do *stakeholder* incluindo em sua lista de objetivos estratégicos, iniciativas ambientais, bem-estar da diversidade e dos empregados.

Para um BSC bem sucedido, é importante que haja a participação de toda a organização. Outra questão importante é que os objetivos de um bom BSC não podem ser alcançados fazendo as coisas da mesma maneira. A mudança organizacional está incluída no BSC e as organizações somente mudam quando empregados partilham a propriedade das metas e dos meios. O autor sugere uma abordagem de três fases para adaptar ferramentas e metodologias utilizadas em *Quality Function Deployment* (QFD): (a) estabelecer os requerimentos priorizados dos *stakeholders* (pesados numericamente) baseados na estratégia necessária para melhoria; (b) classificação dos processos em termos de seu impacto agregado naqueles requerimentos; e (c) criar medidas apropriadas para os processos que estão no topo da lista. O autor salienta, ainda, que a atividade em grupo, associada a esta abordagem, não apenas contribuem para a obtenção de consenso, mas ainda produzem uma história lógica, inestimável na comunicação da razão fundamental do *scorecard* para o resto da organização.

- (2) definição de boas medidas: enquanto as medidas financeiras receberam mais de um século de desenvolvimento e refinamento, as medidas não financeiras são mais recentes. Não é de se espantar que não existam padrões e que, na prática, as definições apresentem sérias e fatais falhas. As medidas podem ser classificadas como *resultados* (medidas vistas pelos processos do cliente) ou *processos* (medidas internas que causam os resultados). *Medidas de resultado* são mais úteis como ferramenta gerencial e são aquelas que usualmente aparecem no *scorecard*. Por outro lado, *medidas de processos* são mais úteis para os times de melhoria uma vez que focam atenção nos lugares dentro dos processos onde as melhorias terão maior impacto. Boas medidas possuem as seguintes características: (a) uma procuração confiável para a satisfação dos *stakeholders*; (b)

orientados para fraquezas e defeitos (ideal que tenha valor zero) e avaliação contínua; (c) simples e fácil de entender; (d) ter definição operacional bem documentada, precisa, consistente, apropriadamente regulada e metrologicamente sólida; (e) oportuna e acessível para aqueles que podem melhor usá-las; (f) ligado ao sistema de dados que facilita a identificação das causas centrais das lacunas nos resultados do *scorecard*; e (g) ter um processo formal para revisão e refinamento contínuos.

- (3) composição de metas no *scorecard*: o BSC necessita ter metas específicas, baseadas no conhecimento dos meios que serão utilizados para alcançá-las, e no tempo previsto. Infelizmente, a maioria das metas do *scorecard* são negociadas. Raramente se conhece os meios como as metas são estabelecidas. Deste modo, se a meta é muito baixa, subestimaremos nosso potencial. Se a meta é muito alta, nós sub-desempenharemos com relação à outras expectativas. É necessário estabelecer um conjunto racional de metas, como meio de prever o que é alcançável se determinados de meios padrão para melhoria forem utilizados.
- (4) utilização do *scorecard*: Os sistemas financeiros consolidam dados gerados ao nível da transação. Este processo pode ser invertido fornecendo os meios para explicar mudanças nas vendas totais, por exemplo. Medidas financeiras são facilmente comparáveis, o que não ocorre com a maioria das medidas não financeiras. No entanto, o valor da utilização de *scorecards* de cima para baixo na organização é benéfico em fornecer alinhamento das atividades de melhoria. Sem este alinhamento, processos significativos de melhoria através da organização falham ao gerar resultados finais. Na opinião do autor, é necessário que a utilização do *scorecard* seja uma atividade mais importante no gerenciamento dos *Balanced Scorecards*. Sempre que for possível e se for sensato, as metas do *scorecard* deverão ser desagregadas e desenvolvidas para baixo na organização

e, deste modo, cada empregado entende qual é sua parte no grande quadro e pode compartilhar o conhecimento da sua contribuição para o sucesso global da organização.

- (5) estado da arte do processo de melhoria: É espantoso o número de empresas que ainda utilizam a tentativa e erro como metodologia oficial de melhoria. Isto revela a falta de uma abordagem científica. É essencial análise das principais causas, verificação da melhoria, documentação das mudanças e reflexão sobre o processo de melhoria em si.
- (6) unindo ambos os lados do *scorecard*: Medidas não financeiras representam *as variáveis independentes*, indicadores prospectivo ou de tendência de mudança enquanto que medidas financeiras representam *as variáveis dependentes* e são indicadores retrospectivos ou de ocorrência. O autor acredita que a administração necessita da ligação entre os dois lados: financeiro e não financeiro do *scorecard*. Assuntos não financeiros são o desejo coletivo de toda a organização que melhorarão as chances de sucesso. O alcance de metas não financeiras pode não assegurar sucesso absoluto do negócio. O ambiente externo domina sobre as melhorias internas. O intervalo de tempo entre o desempenho não financeiro e financeiro pode ser muito maior do que se supõe no início. Leva algum tempo até que o cliente perceba a mudança e se convença de que elas são permanentes. É preciso que a liderança tenha uma “corajosa paciência”.

Roest (1997), aponta, também, alguns pontos fundamentais, denominadas por ele *regras de ouro*, que devem ser observados na implementação do *scorecard*:

- (1) Não existe solução padrão, já que as empresas e os negócios são diferentes – as medidas serão desenvolvidas com base na estratégia desenvolvida para a empresa. O BSC varia de acordo com fatores ambientais externos e internos que levaram à decisão de implementá-lo. Kaplan *et al.* (1993) afirmam que cada organização é única e segue seu próprio método para construção do BSC.

- (2) O apoio da alta administração é essencial, e isto deve estar muito transparente para todas as pessoas envolvidas no projeto e na implementação do BSC. Kaplan *et al.* (2001) recomenda que, antes de iniciar o processo de criação do *scorecard*, deve-se tomar duas providências: (1) obter consenso na alta administração sobre os objetivos que estão levando à adoção dessa ferramenta e (2) definir o arquiteto do processo, ou seja, a pessoa que o comandará.
- (3) O ponto de partida do BSC deve ser sempre entender a estratégia do negócio, isto é, entender o que é e o que não é importante no mercado e na própria empresa, pois esta é uma forma de obter a concordância quanto ao sistema (*framework*) a ser utilizado.
- (4) Os objetivos e medidas devem ser em número limitado porém, altamente relevantes, focalizados na melhoria, balanceados e fáceis de interpretar, pois um conjunto apropriado de parâmetros e aderência para monitorar o desempenho são chave para o sucesso da implementação.
- (5) O intervalo de tempo entre análise e implementação não pode ser muito longo nem muito curto. Recomenda-se fazer uma análise aproximada e implementar um piloto possibilitando o aprendizado, o refinamento e ampliação da implementação. Recomenda-se, também, que a abordagem de implementação seja participativa para maximizar a aceitação e o comprometimento com as medidas.
- (6) Adotar abordagens de cima para baixo (*top-down*) e de baixo para cima (*bottom-up*). Quando este cuidado não é observado, corre-se o risco de que a medição não esteja fundamentada nos objetivos estratégicos da empresa e, conseqüentemente, conduzir o comportamento na direção errada.
- (7) O *scorecard* sugere fortes laços entre sistemas de informação e abordagens de medição do desempenho. Nem sempre os sistemas existentes fornecem automaticamente a informação necessária para a medição. Recomenda-se, ainda, a não vinculação do

sistema de medição do desempenho ao imediato pagamento de recompensas evitando, assim, dar incentivos distorcidos às pessoas.

- (8) Considerar sistemas de comunicação como ponto de partida. Quando for óbvia a necessidade de se adotar um sistema de informações para as medidas adotadas, o pessoal do departamento de TI deve ser envolvido o mais cedo possível. O projeto do sistema deve ser o mais simples possível para permitir freqüentes atualizações. Recomenda-se que a medição seja efetuada em algo que a empresa já está fazendo.
- (9) Considerar o efeito dos indicadores de desempenho no comportamento. Quando isso não é considerado, as pessoas podem comunicar a medida obtida, mas não comunicam o benefício pretendido pela organização. As medidas devem encorajar a melhoria e não penalizar a falta de desempenho. Recomenda-se que as medições sejam efetuadas em áreas onde os gerentes influenciam o desempenho.

Nem todas as medidas podem ser quantificadas. Existem medidas em que a precisão é desnecessária e, nestes casos, pode-se utilizar aproximações. É mais importante identificar e perseguir indicativas de tendências do que números isolados. ( OTTOBONI, 2002).

Levando-se em consideração os argumentos feitos até então, conclui-se que monitorar e avaliar o *Balanced Scorecard*, significa introduzir uma mudança na organização, o que num é um processo fácil, mudanças afetam a disponibilidade de informação relacionada ao desempenho dentro da empresa e isto pode representar uma ameaça, ou seja, modificar o equilíbrio de poder dentro da organização.

No próximo capítulo será abordado os Procedimentos Metodológicos que, inicialmente, mostrará a importância da pesquisa qualitativa para compreensão da proposta de indicadores do *Balanced Scorecard* nas dimensões de clientes, processos internos,

aprendizado e financeira, para monitorar e avaliar projetos pedagógicos dos cursos de graduação da Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina.

Na seqüência, apresenta-se a caracterização do estudo, o modo de investigação, a população, as definições das categorias de análise, a análise documental e a observação do participante, bem como a abordagem qualitativa para o tratamento dos dados.

## 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Demonstra-se, inicialmente, a importância da pesquisa qualitativa para compreensão da proposta de indicadores do Balanced Scorecard nas dimensões de clientes, processos internos, aprendizado e financeira, para monitorar e avaliar projetos pedagógicos dos cursos de graduação da Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina. A compreensão da dinâmica passa a exigir não só a quantificação e a explicação dos fenômenos sociais, como também a utilização de figuras de referências adequados que contribuam para o entendimento e ao delineamento do assunto.

Na seqüência, apresenta-se a caracterização do estudo, o tipo e o modo de investigação, a população, as definições das categorias de análise, a entrevista não-estruturada, a análise documental e a observação do participante, bem como a abordagem qualitativa para o tratamento dos dados.

### 4.1 A NATUREZA DA PESQUISA

A pesquisa nas Ciências Sociais, segundo Amboni (1997), tem sido fortemente marcada, ao longo do tempo, por estudos que valorizam a adoção de métodos quantitativos na descrição e explicação dos fenômenos de seu interesse. Hoje, no entanto, é possível identificar, com clareza, uma outra forma de abordagem que, aos poucos, veio se instalando e se afirmando como uma alternativa de investigação mais global para a descoberta e

compreensão do que se passa dentro e fora dos contextos organizacionais e sociais. Trata-se da pesquisa qualitativa, que só nos últimos trinta anos começou a ganhar um espaço reconhecido em outras áreas, além da sociologia e da antropologia como a administração, a psicologia e a educação.

Como a problemática, em questão, procura verificar que dimensões e indicadores do Balanced Scorecard (financeira, aprendizado, processos internos e de mercado) servem de parâmetros para monitorar e avaliar projetos pedagógicos dos cursos de graduação da Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina, a natureza da pesquisa é predominantemente qualitativa, refletindo na definição do problema.

A pesquisa qualitativa apresenta como características básicas os seguintes aspectos, segundo Amboni (1997):

- a) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental;
- b) pesquisa qualitativa é descritiva;
- c) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida é a preocupação essencial do investigador;
- d) pesquisadores utilizam o enfoque indutivo na análise de seus dados e; os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto.

Assim, a busca de resposta para a problemática em discussão resultou de questões ou focos de interesse amplos, que foram se definindo na medida em que o estudo se desenvolvia, procurando compreender os motivos e as etapas que foram contempladas na elaboração de tal plano, segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

Na seqüência, apresenta-se a caracterização da pesquisa no que tange ao tipo e modo de investigação.



#### 4.1.1 Caracterização da pesquisa: tipo e modo de investigação

Considerando-se o objetivo do presente trabalho, este estudo caracteriza-se como exploratório, descritivo e avaliativo.

A pesquisa em pauta é do tipo exploratória, pelo fato de ter como principal finalidade, desenvolver, esclarecer e modificar conceitos, idéias, para a formulação de abordagens condizentes com o desenvolvimento de estudos posteriores. Por esta razão, a pesquisa exploratória constitui a primeira etapa do presente estudo para familiarizar o pesquisador como o assunto que se procura investigar. (AMBONI, 1997).

É descritiva no momento em que o pesquisador procura descrever a realidade como ela é, sem se preocupar em modificá-la. Todavia, a mesma tem caráter avaliativo, enfatizando na avaliação quando se procura verificar se existem, ou não, similaridades das abordagens/etapas apresentadas pelos estudiosos pesquisados em relação ao Balanced Scorecard como estratégia de avaliação de desempenho institucional das Instituições de Ensino Superior. (RUDIO, 1986; GIL, 1987; RICHARDSON, 1989; SELTZ ET AL, 1987, AMBONI 1997).

Dessa forma, a pesquisa também se distingue pela dimensão objetiva e subjetiva. A dimensão objetiva apresenta como característica essencial a precisão e a objetividade. Sendo expressão do conhecimento racional, ela é informativa por excelência. Não aceitando expressão ambígua ou obscura. Seus argumentos, conclusões e interpretações partem da realidade objetiva e não da criatividade subjetiva do autor.

A dimensão subjetiva apresenta como ponto principal a criatividade subjetiva do pesquisador, principalmente na análise e interpretação dos dados coletados, bem como nas considerações que pretende estabelecer. Este aspecto, contudo, compromete a estrutura literária do estudo. Ao contrário, reforça a preocupação de expor o conteúdo com clareza,

coerência e consistência entre as partes do texto. Fica evidente, neta dimensão, o potencial criativo e reflexivo do pesquisador em relação aos diferentes assuntos envolvidos com a problemática em questão.

A pesquisa procura combinar aspectos da dimensão objetiva e subjetiva. Num primeiro momento, descreve a realidade precisa da organização para, em seguida, desenvolver uma apreciação acerca do assunto e/ou problema, a fim de mostrar a relevância da combinação das metodologias consideradas neste estudo. (KUHN, 1982; BURREL, MORGAN, 1979; AMBONI 1997).

O modo de investigação é estudo de caso. Segundo Bruyne et al (1977) está fundado na análise intensiva de uma única organização. O estudo de caso reúne informações tão numerosas e tão detalhadas quanto possível com vistas a apreender a totalidade de uma situação. Por isso, faz-se necessária a utilização de técnicas de coleta de dados igualmente variadas (observações, entrevistas, documentos).

O modo de investigação do tipo estudos de caso tem, por si mesmo segundo Bruyne et al (1977), um caráter particularizador, já que seu poder de generalização é limitado na medida em que a validade de suas conclusões permanece contingente. Essas conclusões não se revelam necessariamente corretas em outros casos, mesmo semelhantes, e fonte de diferenças distintas inseridas no caso escapam inteiramente à análise.

Dessa forma, os resultados deste estudo não podem reconhecer outras organizações do mesmo ramo e porte do Estado de Santa Catarina.

#### 4.1.2 População

A população do estudo é constituída por uma organização do setor da educação – a Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina. – localizada no município de São José – Santa Catarina.

#### 4.2 DEFINIÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE DO *BALANCED SCORECARD*

Nos estudos sobre *balanced scorecard*, quatro categoria assumem importância central para explicar dimensões e indicadores: clientes, educação e processos, aprendizado e crescimento e financeiro.

Na dimensão de **clientes**, busca-se analisar os segmentos de clientes e mercados onde se deseja atuar. Tais segmentos representam as fontes que irão produzir o componente da receita dos objetivos financeiros da Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina.

Na dimensão **educação e processos internos**, busca-se analisar as necessidades dos clientes e as metas financeiras estabelecidas norteiam os processos internos que a empresa precisa ter para satisfazê-la, Kaplan, Norton (1992). As empresas precisam definir os processos internos e as competências que precisam superar e especificar medidas adequadas para avaliar se o objetivo está sendo atingido.

Na dimensão **aprendizado e crescimento**, busca-se analisar como as chaves para o sucesso mudam ao longo do tempo, exigindo que as Instituições de Ensino Superior – IES,

melhorem, constantemente, seus cursos de graduação, é necessário captar, mediante indicadores, se a IES está se comportando adequadamente.

O aprendizado e o crescimento da organização vêm de três principais fontes: as pessoas, os sistemas e os procedimentos organizacionais. Os objetivos traçados através do *Balanced Scorecard*, em geral, acusam uma grande defasagem entre as capacitações das pessoas, dos sistemas e dos procedimentos e a requerida para alcançar os objetivos, promovendo o desempenho. (COSTA 2001 p. 30)

Na dimensão **financeira**, busca-se analisar, as medidas financeiras que indicam se a IES está obtendo êxito com as estratégias definidas, implementadas e executadas. Em geral, esse êxito é medido pela sua lucratividade, pelo seu crescimento e pelo incremento do valor para a mantenedora - SESES (*shareholder value*). Se os indicadores financeiros não mostram o esperado, podem haver problemas na execução, na implementação ou até mesmo na definição das estratégias.

#### 4.3 TÉCNICAS DE COLETA E DE TRATAMENTO DOS DADOS

As técnicas de coleta de dados utilizadas são a análise documental e a observação.

A análise documental consiste em uma série de operações que visa a estudar e a analisar um ou vários documentos para descobrir as circunstâncias sociais e econômicas em as quais pode estar relacionada.

A análise documental pode proporcionar ao pesquisador dados suficientemente ricos para evitar a perda de tempo com levantamento de campo partir da análise dos seguintes documentos: arquivos históricos, registros estatísticos, diários, atas, biografias, jornais, revistas, entre outros disponíveis na organização. Assim, a análise documental tanto favoreceu o desenvolvimento da pesquisa bibliográfica quanto o de campo.

Para facilitar a identificação das informações de campo, relativas ao assunto que se procurou pesquisar, tornou-se necessário realizar:

- a) leitura preliminar como forma de se familiarizar com o assunto;
- b) leitura seletiva com o objetivo de identificar os principais eventos/atividades (internos e externos) ocorridos no período considerado para análise;
- c) leitura reflexiva para se entender o assunto O estudo crítico pode ser resultante do processo de aprendizagem, da percepção dos significados e do processo de assimilação. A percepção dos significados ocorre mediante a verificação das relações internas dos dados do assunto ou problema e,
- d) leitura interpretativa à luz das abordagens teóricas ou problema e
- d) interpretativa à luz das abordagens teóricas e empíricas discutidas pelos autores pesquisados em relação às adaptações ocorridas nas organizações em estudo. (AMBONI, 1997).

Assim, o conteúdo de um texto pode ser pertinente e útil na medida em que contribui para resolver os problemas propostos pelo pesquisador. Consideraram-se pertinente e úteis àqueles subsídios que se prestaram para confirmar, retificar ou negar os objetivos do presente estudo. (AMBONI 1997).

A observação tornou-se relevante a partir do momento em que incentivou o pesquisador a verificar a realidade com muito mais cuidado, ou seja, observar se os dados e informações coletados representavam realmente a realidade da organização.

Por esta razão, a observação participante tornou-se mais adequada, permitindo a participação real do observador na vida da organização, das pessoas ou de uma situação determinada.

No que se concerne às técnicas de coleta de dados, vale ressaltar que a técnica de análise documental abrange as já utilizadas no desenvolvimento deste estudo. Foram pesquisadas as fontes e a bibliografia. As fontes são os textos originais ou textos de primeira mão sobre determinado assunto. A bibliografia é o conjunto das produções escritas para esclarecer as fontes, divulga-las, analisa-las, refuta-las ou para estabelece-las; é toda a literatura originária de determinada fonte ou de determinado assunto.

O processo de leitura exploratória, seletiva, reflexiva e interpretativa favorece a construção dos argumentos por progressão ou por oposição. Para Ruiz (1979, p.57), este tipo de trabalho é denominado de pesquisa bibliográfica, já que, para o autor, “qualquer espécie de pesquisa, independente da área, supõe e exige pesquisa bibliográfica prévia, quer com atividades exploratória, ou para estabelecer o *status quaestions* ou ainda para justificar os objetivos e contribuições da própria pesquisa”.

Por fim, o objetivo do presente estudo, o método, os modos de investigação e as técnicas de coleta justificam a importância do tratamento qualitativo, que ensejou ao pesquisador a condução de poder rever e/ou voltar a analisar as fases preliminares, mesmo tendo chagado a esboçar a última. (VAN DEN DAELE, 1969).

A interpretação do monitoramento e das avaliações dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação da Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina, é feita mediante comparações dos fundamentos teóricos e empíricos discutidos sobre o assunto, permitindo que a análise e a

interpretação não ficassem restritas aos aspectos empíricos. Isto porque nos trabalhos empíricos, o pesquisador não se preocupou em fundamentar/confrontar a realidade investigada com os referenciais teóricos que sustentam a problemática.

De acordo com Trivinos (1987, p.170), independente da técnica de coleta de dados, os resultados, para eu tenham valor científico, precisam reunir certas condições.

A coerência, a consistência, a originalidade e a objetivação (não a objetividade), por um lado, constituindo os aspectos do critério interno de verdade, e, por outro, a intersubjetividade, o critério externo devem estar presentes no estudo do pesquisador que pretende apresentar contribuições científicas às ciências humanas.

#### 4.4 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Independente da natureza do estudo, seja ele quantitativo ou qualitativo, do referencial teórico escolhido e dos procedimentos metodológicos utilizados, o mesmo apresenta limitações e estas devem ser esclarecidas para o leitor como forma de favorecer discussões sobre o que se está estudando. As limitações do estudo detectadas são as seguintes:

a) quanto à delimitação do problema e à generalização dos resultados.

O presente estudo procura estabelecer uma proposta de monitoramento e avaliação de Projetos Pedagógicos para Cursos de Graduação, independente do tamanho do curso/instituição. Dessa forma, a referida proposta deste estudo serve apenas como um referencial e não como um produto acabado que pode ser aplicado para quaisquer cursos de graduação. Além do mais, na referida proposta metodológica elegeu-se as etapas consideradas pelo autor como as mais relevantes. Neste caso, pode-se dizer que as etapas

escolhidas podem refletir muito mais a subjetividade do autor em detrimento das etapas que podem afetar mais ou menos a proposta de indicadores apresentados neste trabalho.

b) quanto às técnicas de coleta e de tratamento dos dados

Os dados obtidos através de observações e por meio de documentos podem retratar a experiência objetiva e subjetiva do autor acerca do assunto. Ainda, os mesmos são voláteis por decorrem das percepções do autor. A percepção muda com o transcorrer do tempo, podendo distorcer a realidade ou o fenômeno que se está investigando.

Ainda os dados obtidos através dos pesquisados nem sempre retrataram a realidade histórica da organização, já que os dados obtidos por depoimentos são voláteis, por decorrerem das percepções dos pesquisados. A percepção muda com o transcorrer do tempo, podendo distorcer a realidade ou o fenômeno que se está investigando.

Para não ficar à mercê de depoimentos, o autor cruzou os dados obtidos usando outras técnicas de coleta de dados.

c) quanto aos aspectos externos

O setor escolhido para o estudo empírico, a Educação, é bastante complexo e atravessa momentos de extrema reflexão, dentre outros aspectos, inerentes a uma série de fatores conjunturais e até mesmo estruturais. Esses aspectos levados em conta na análise dos eventos externos ocorridos no período em análise, tanto facilitaram o estudo em alguns momentos, quanto limitaram a ação pela falta de material sistematizado sobre o assunto.



No próximo capítulo, procura-se apresentar de forma detalhada, os aspectos históricos da Universidade Estácio de Sá, bem como, o panorama das Faculdades Estácio de Sá no Brasil, e por último a Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina.

## 5 CARACTERIZAÇÃO DA FACULDADE ESTÁCIO DE SÁ DE SANTA CATARINA

Neste capítulo, apresenta-se de forma detalhada os aspectos históricos da Universidade Estácio de Sá, bem como, o panorama das Faculdades Estácio de Sá no Brasil, e, sobretudo em Santa Catarina, onde se procurou destacar: a avaliação institucional, a descrição das estratégicas/projetos constantes no planejamento estratégico, e por último o projeto *balanced scorecard* em curso na Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina.

### 5.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ

A Sociedade de Ensino Superior Estácio de Sá – SESES, sociedade civil sem fins lucrativos, com seus atos constitutivos (Ata de Fundação e Estatutos) registrados sob o nº 150.872, livro A/51, no Cartório de Registro Cível de Pessoas Jurídicas do Rio de Janeiro é a Mantenedora da Universidade Estádio de Sá.

A história da Universidade Estácio de Sá remonta à fundação, em 1970, de uma Faculdade de Direito, seguida, no ano seguinte, por uma Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas. Em 1986, contando com 20 cursos e 26 habilitações, as Faculdades Integradas Estácio de Sá (FIES), cujo regimento interno fora aprovado pelo Conselho Federal de Educação em 1973, apresentaram uma carta-consulta visando à transformação da instituição em universidade pela via do reconhecimento. Constituída a comissão de consultores, foi elaborado um plano de acompanhamento que se desenvolveu ao longo dos

anos de 1987 e 1988, foi reconhecida como Universidade, através da Portaria Ministerial nº 592 de 29 de novembro de 1988, publicada no Diário Oficial da União – DOU de 30 de novembro de 1988. Em novembro deste ano, o Conselho Federal de Educação aprovou o reconhecimento da Universidade Estácio de Sá, mantida pela Sociedade de Ensino Superior Estácio de Sá - SESES.

A gestão acadêmica é paralela à gestão da mantenedora. A mantida tem a gestão acadêmica, mas os projetos e programas têm de ser discutidos com a mantenedora, porque é preciso que aquilo tudo caia dentro de um orçamento. As unidades são absolutamente independentes.

Para familiarizar o leitor procura-se demonstrar o panorama das Faculdades Estácio de Sá no Brasil, em primeiro lugar informa-se a concentração física e por último, os principais cursos ofertados pelas Faculdades Estácio de Sá no Brasil, conforme Figura 14:



Figura 14 - Concentração física das Faculdades Estácio de Sá no Brasil.

### 5.1.1 Principais cursos ofertados pelas Faculdades Estácio de Sá no Brasil

Na seqüência apresentam-se os cursos ofertados pelas Faculdades Estácio de Sá no Brasil, inicialmente a FESV –Faculdade Estácio de Sá de Vitória – ES, FESJF - Faculdade Estácio de Sá de Juiz de Fora – MG, FESVV - Faculdade Estácio de Sá de Vila Velha – ES, FAESO - Faculdade Estácio de Sá de Ourinhos – SP, FESCG – Faculdade Estácio de Sá de Campo Grande – MS e por último a FESBH – Faculdade Estácio de Sá de Belo Horizonte – MG.

#### **FESV - Faculdade Estácio de Sá de Vitória - ES** **CURSOS EM FUNCIONAMENTO - DIURNO E NOTURNO**

| Curso   | Ato Legal   |
|---|---|
| Comunicação Social Hab. Publicidade e Propaganda, Jornalismo.<br>400 Vagas Totais Anuais para os Turnos | Portaria nº 3.006, DOU de 27/10/03.   |
| Educação Física<br>200 Vagas Totais Anuais para os Turnos   | Portaria nº 2.451, DOU de 11/09/03.   |
| Direito<br>200 Vagas Totais Anuais para os Turnos   | Parecer nº. 165/2002<br>Portaria nº. 1684, de 07/06/2002-DOU de 10/06/02              |
| Turismo<br>300 Vagas Totais Anuais para os Turnos   | Parecer n.º. 265, de 14/03/2000.<br>Portaria nº. 439, de 30/03/2000-DOU de 31/03/2000 |
| Adm. com Hab. em Comércio Exterior<br>300 Vagas Totais Anuais para os Turnos                            | Parecer n.º. 315, de 4/04/2000.<br>Portaria nº. 610, de 3/05/2000-DOU de 5/05/2000    |
| Adm. com Hab. em Administração Geral<br>300 Vagas Totais Anuais para os Turnos                          | Parecer n.º. 315, de 4/04/2000<br>Portaria nº. 610, de 3/05/2000-DOU de 5/05/2000     |
| Adm. com Hab. em Marketing<br>300 Vagas Totais Anuais para os Turnos                                    | Parecer n.º. 315, de 4/04/2000<br>Portaria nº. 610, de 3/05/2000-DOU de 5/05/2000     |

## FESJF - Faculdade Estácio de Sá de Juiz de Fora - MG

## CURSOS EM FUNCIONAMENTO

| Curso  | Ato Legal  |
|--|--|
| Direito<br>200 Vagas Totais Anuais para os Turnos Diurno e Noturno   | Portaria 3.681, DOU de 10/12/03<br>Parecer CNE nº 261/03 |
| Comunicação Social com Hab. em Jornalismo<br>200 Vagas Totais Anuais para os Turnos Diurno e Noturno               | Portaria nº 3.437, DOU de 19/11/2003                     |
| Comunicação Social com Hab. em Publicidade e Propaganda<br>120 Vagas Totais Anuais para os Turnos Diurno e Noturno | Portaria nº 3.018, DOU de 27/10/2003                     |
| Turismo<br>200 Vagas Totais Anuais para os Turnos Diurno e Noturno   | Portaria nº 4.013 , DOU de 31/12/2002                    |
| Adm. com Hab. em Comércio Exterior<br>150 Vagas Totais Anuais para os Turnos Diurno e Noturno                      | Portaria nº. 361 de 06/02/2002,<br>DOU de 07/02/2002     |
| Adm. com Hab. em Administração Geral<br>150 Vagas Totais Anuais para os Turnos Diurno e Noturno                    | Portaria nº. 361 de 06/02/2002,<br>DOU de 07/02/2002     |

## FESVV - Faculdade Estácio de Sá de Vila Velha - ES

## CURSOS EM FUNCIONAMENTO

| Curso   | Ato Legal   |
|---|---|
| Turismo<br>300 Vagas Totais Anuais para os Turnos Diurno e Noturno                            | Parecer n.º. 530, de 7/06/2000<br>Portaria n.º. 886, de 23/06/2000<br>DOU de 27/06/2000 |
| Adm. com Hab. em Comércio Exterior<br>300 Vagas Totais Anuais para os Turnos Diurno e Noturno | Parecer n.º. 351, de 5/04/2000<br>Portaria n.º. 602, de 3/05/2000<br>DOU de 5/05/2000   |
| Adm. Hab. Em Administração Geral<br>300 Vagas Totais Anuais: Turnos Diurno e Noturno          | Parecer n.º. 351, de 5/04/2000<br>Portaria n.º. 602, de 3/05/2000<br>DOU de 5/05/2000   |
| Adm. com Hab. em Marketing<br>300 Vagas Totais Anuais para os Turnos Diurno e Noturno         | Parecer n.º. 351, de 5/04/2000<br>Portaria n.º. 602, de 3/05/2000<br>DOU de 5/05/2000   |

## FESCG – Faculdade Estácio de Sá de Campo Grande - MS

**CURSOS EM FUNCIONAMENTO**

| Curso   | Ato Legal   |
|---|---|
| Direito<br>100 Vagas Totais Anuais para o Turno Noturno   | Parecer CNE n°. 424 de 02/04/2001<br>Portaria n°. 2.264, de 18/10/2001  |
| Adm. com Hab. Marketing<br>150 Vagas Totais Anuais para o Turno Noturno   | Parecer CNE n°. 154/01 de 31/01/2001<br>Portaria n°. 351, de 23/02/2001   |
| Comunicação Social<br>(Jornalismo e Publicidade e Propaganda)<br>240 Vagas Totais Anuais para o Turno Diurno      | Parecer CNE n°. 69/01, de 16/01/2001<br>Portaria n°. 147, de 1º/02/2001<br>DOU de 2/02/2001                         |
| Farmácia Hab. em Farmacêutico Bioquímico e Farmacêutico Industrial<br>150 Vagas Totais Anuais para o turno Diurno | Parecer CNE n°. 33/01, de 15/01/2001<br>Portaria n°. 140, DOU de 2/02/2001  |
| Fisioterapia<br>75 Vagas Totais Anuais para o turno Diurno  | Parecer CNE n°. 1.138/2000, de 4/12/2000<br>Portaria n°. 2.168/00, de 22/12/2000                                    |
| Ciências Contábeis<br>150 Vagas Totais Anuais para o Turno Noturno  | Reconhecido Portaria n°. 406,<br>Parecer CNE n°. 162/1998 e Portaria n°. 217/98                                     |
| Adm. com Hab. em Administração Geral<br>200 Vagas Totais Anuais para o Turno Noturno/Matutino                     | Reconhecido Portaria n°. 363 de 06/02/2002<br>Parecer CNE n°. 068, de 29/01/1998<br>Portaria n°. 111, de 12/02/1998 |
| Turismo<br>200 Vagas Totais Anuais para o Turno Noturno/Matutino  | Reconhecido Portaria n°. 365 de 06/02/2002<br>Parecer n°. 415, de 06/07/1998<br>Portaria n°. 773, de 24/07/1998     |
| Tecnologia em Processamento de Dados<br>150 Vagas Totais Anuais para o turno Noturno                              | Reconhecido Portaria n°. 902, de 06/08/1997<br>Decreto de Autorização n°. 359 de 09/12/1991                         |

**FAESO - Faculdade Estácio de Sá de Ourinhos – SP****CURSOS EM FUNCIONAMENTO**

| Curso  | Ato Legal   |
|--|---|
| Direito<br>200 Vagas Totais Anuais                                       | Parecer CNE n°176/2002<br>Portaria n°.1.731, DOU de 14/06/2002              |
| Turismo<br>300 Vagas Totais  | Parecer CNE n°. 21/01, de 15/01/2001<br>Portaria n°. 207, DOU de 12/02/2001 |
| Adm. com hab. em Administração Geral<br>300 Vagas Totais Anuais          | Parecer CNE n°. 22/01, de 15/01/2001<br>Portaria n°. 230, DOU de 12/02/2001 |
| Adm.com Hab. em Comércio Exterior<br>300 Vagas Totais Anuais             | Parecer CNE n°. 22/01, de 15/01/2001<br>Portaria n°. 230, DOU de 12/02/2001 |
| Adm. com Hab. em Marketing<br>300 Vagas Totais                           | Parecer CNE n°. 22/01, de 15/01/2001<br>Portaria n°. 230, DOU de 12/02/2001 |
| Adm. Hab. em Administração de Cidades<br>300 Vagas Totais Anuais para os | Parecer CNE n°. 22/01, de 15/01/2001<br>Portaria n°. 230, DOU de 12/02/2001 |

FESBH – Faculdade Estácio de Sá de Belo Horizonte – MG

**CURSOS EM FUNCIONAMENTO**

| Curso   | Ato Legal  |
|---|--|
| Fisioterapia<br>100 Vagas Totais Anuais para o Turno Diurno   | Portaria n° 2.481, DOU de 15/09/2003   |
| Educação Física (Bacharelado)<br>200 Vagas Totais Anuais para o Turno Diurno e Noturno                      | Portaria n° 2.483, DOU de 15/09/2003   |
| Enfermagem<br>100 Vagas Totais Anuais para o Turno Diurno   | Portaria n° 2.482, DOU de 15/06/2003   |
| Direito<br>200 Vagas Totais Anuais para os Turnos Diurno e Noturno  | Portaria n° 3.209 de 21/11/2002,<br>DOU de 22/11/2002-<br>Parecer CNE n° 349/2002            |
| Comunicação Social<br>(Jornalismo)<br>300 Vagas Totais Anuais para os Turnos Diurno e Noturno               | Portaria n°. 1.828 de 20/06/2002,<br>DOU de 21/06/2002                                       |
| Adm. Com Hab. Marketing<br>300 Vagas Totais Anuais para os Turnos Diurno e Noturno                          | Portaria n°. 3.000 de 18/12/2001,<br>DOU de 20/12/2001                                       |
| Comunicação Social<br>(Publicidade e Propaganda)<br>150 Vagas Totais Anuais para os Turnos Diurno e Noturno | Portaria n°. 2.872 de 14/12/2001,<br>DOU de 18/12/2001                                       |
| Adm. Com Hab. em Comércio Exterior<br>150 Vagas Totais Anuais para o Turno Noturno                          | Parecer CNE n.º. 389/00,<br>Portaria n°. 706, de 26/05/2000<br>DOU n.º. 103, de 30/05/2000   |
| Adm. com Hab. Adm. Geral<br>150 Vagas Totais Anuais para o Turno Noturno                                    | Parecer CNE n.º. 389/00,<br>Portaria n°. 706, de 26/05/2000<br>DOU n.º. 103, de 30/05/2000   |
| Adm. Hab. Gestão Hoteleira<br>150 Vagas Totais Anuais para o Turno Noturno                                  | Parecer CNE n.º. 389/00,<br>Portaria n°. 706, de 26/05/2000<br>DOU n.º. 103, de 30/05/2000   |
| Turismo<br>150 Vagas Totais Anuais para o Turno Noturno   | Parecer CNE n.º. 389/2000,<br>Portaria n°. 738, de 26/05/2000<br>DOU n.º. 103, de 30/05/2000 |

Na seqüência apresenta-se o panorama da Universidade Estácio de Sá no Rio de Janeiro

– RJ, bem como os principais cursos ofertados.

### 5.1.2 Panorama da Universidade Estácio de Sá no Estado do Rio de Janeiro – RJ

Neste item procura-se situar o leitor sobre o panorama da Universidade Estácio de Sá no Estado do Rio de Janeiro, bem como os principais cursos ofertados, conforme Figura 15:

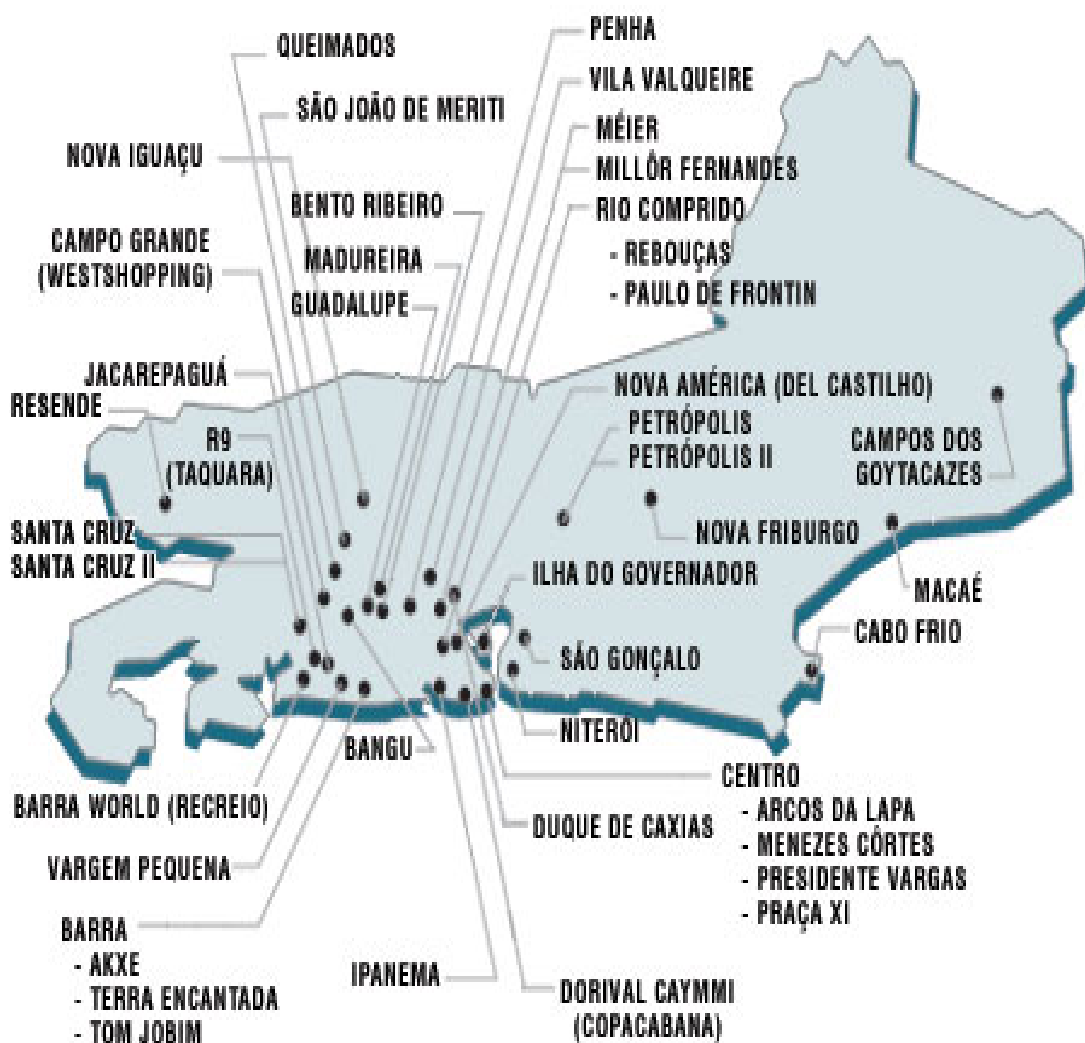


Figura 15 – Panorama da Universidade Estácio de Sá no Rio de Janeiro – RJ.



- Principais Cursos ofertados nos Campus da Universidade Estácio de Sá no Rio de Janeiro  
- RJ

## CAMPUS NITEROI

| CURSOS                          | VAGAS       | ALUNOS<br>MATRICULADOS |
|---------------------------------|-------------|------------------------|
| Direito                         | 830         | 4636                   |
| Administração                   | 330         | 1410                   |
| Relações Internacionais         | 60          | 282                    |
| Marketing                       | 60          | 140                    |
| Psicologia                      | 120         | 616                    |
| Fisioterapia                    | 350         | 1037                   |
| Educação Física                 | 120         | 318                    |
| Enfermagem                      | 130         | 603                    |
| Informática                     | 320         | 1211                   |
| C.S. Jornalismo                 | 125         | 718                    |
| C. S. Publicidade e Propaganda  | 125         | 717                    |
| Letras – Português/Licenciatura | 140         | 429                    |
| Pedagogia - Magistério          | 140         | 477                    |
| <b>TOTAL</b>                    | <b>2850</b> | <b>12594</b>           |

## CAMPUS MEIER

| CURSOS                        | VAGAS       | ALUNOS<br>MATRICULADOS |
|-------------------------------|-------------|------------------------|
| Direito                       | 320         | 2178                   |
| Psicologia                    | 280         | 836                    |
| Informática                   | 160         | 510                    |
| Letras – Português/Literatura | 85          | 243                    |
| Letras – Português/Inglês     | 85          | 244                    |
| Pedagogia - Magistério        | 125         | 288                    |
| Pedagogia na Empresa          | 125         | 289                    |
| <b>TOTAL</b>                  | <b>1180</b> | <b>4588</b>            |

## CAMPUS MEIER II

| CURSOS        | VAGAS      | ALUNOS<br>MATRICULADOS |
|---------------|------------|------------------------|
| Administração | 170        | 701                    |
| <b>TOTAL</b>  | <b>170</b> | <b>701</b>             |

## CAMPUS CENTRO III

| CURSOS       | VAGAS      | ALUNOS<br>MATRICULADOS |
|--------------|------------|------------------------|
| Direito      | 500        | 5099                   |
| <b>TOTAL</b> | <b>500</b> | <b>5099</b>            |

## CAMPUS NOVA AMÉRICA

| CURSOS                          | VAGAS       | ALUNOS<br>MATRICULADOS |
|---------------------------------|-------------|------------------------|
| Direito                         | 400         | 1996                   |
| Administração                   | 230         | 954                    |
| Informática                     | 200         | 653                    |
| Letras – Português/Licenciatura | 120         | 486                    |
| Pedagogia - Magistério          | 120         | 797                    |
| <b>TOTAL</b>                    | <b>1070</b> | <b>4886</b>            |

## CAMPUS NOVA FRIBURGO

| CURSOS                        | VAGAS      | ALUNOS<br>MATRICULADOS |
|-------------------------------|------------|------------------------|
| Direito                       | 240        | 1221                   |
| Psicologia                    | 120        | 346                    |
| Fisioterapia                  | 160        | 629                    |
| Educação Física               | 60         | 314                    |
| Enfermagem                    | 80         | 275                    |
| Informática                   | 90         | 225                    |
| C.S. Jornalismo               | 90         | 140                    |
| C.S. Publicidade e Propaganda | 90         | 141                    |
| Letras – Português/Literatura | N.0        | 52                     |
| Pedagogia - Gestão            | N.O        | 65                     |
| <b>TOTAL</b>                  | <b>930</b> | <b>3408</b>            |

## CAMPUS PENHA II

| CURSOS             | VAGAS      | ALUNOS<br>MATRICULADOS |
|--------------------|------------|------------------------|
| Direito            | 180        | 680                    |
| Administração      | 70         | 333                    |
| Informática        | 50         | 25                     |
| Ciências Contábeis | 20         | 32                     |
| <b>TOTAL</b>       | <b>320</b> | <b>1070</b>            |

## CAMPUS PETRÓPOLIS II

| CURSOS                          | VAGAS      | ALUNOS<br>MATRICULADOS |
|---------------------------------|------------|------------------------|
| C.S. – Jornalismo               | 90         | 116                    |
| C.S. – Publicidade e Propaganda | 90         | 116                    |
| Administração                   | 120        | 355                    |
| Turismo                         | 60         | 72                     |
| Hotelaria                       | 60         | 92                     |
| Fisioterapia                    | 240        | 323                    |
| Educação Física                 | 60         | 168                    |
| <b>TOTAL</b>                    | <b>720</b> | <b>1287</b>            |

## CAMPUS CENTRO IV – PRAÇA ONZE

| CURSOS                      | VAGAS       | ALUNOS<br>MATRICULADOS |
|-----------------------------|-------------|------------------------|
| Matemática                  | 90          | 303                    |
| Processamento de Dados      | N.O         | 63                     |
| Informática                 | 180         | 1231                   |
| Engenharia Elétrica – Comp. | 120         | 215                    |
| Engenharia Elétrica – Tele  | 450         | 763                    |
| Engenharia de Alimentos     | 60          | 40                     |
| Desenho Industrial          | 90          | 275                    |
| Asa Fixa                    | 120         | 85                     |
| Asas Rotativas              | 120         | 36                     |
| <b>TOTAL</b>                | <b>1230</b> | <b>3011</b>            |

## CAMPUS PRESIDENTE VARGAS

| CURSOS                             | VAGAS      | ALUNOS<br>MATRICULADOS |
|------------------------------------|------------|------------------------|
| Administração                      | 250        | 1117                   |
| Ciências Econômicas                | 100        | 313                    |
| Relações Internacionais            | 120        | 538                    |
| Ciências Contábeis                 | 130        | 602                    |
| Secretariado Executivo – Trilingüe | 60         | 184                    |
| Turismo                            | 120        | 443                    |
| Marketing                          | 60         | 128                    |
| Ciências Atuárias                  | 60         | 175                    |
| <b>TOTAL</b>                       | <b>900</b> | <b>3500</b>            |

## CAMPUS PENHA II

| CURSOS                          | VAGAS      | ALUNOS<br>MATRICULADOS |
|---------------------------------|------------|------------------------|
| Direito                         | 250        | 831                    |
| Informática                     | 100        | 275                    |
| Letras – Português/Licenciatura | 120        | 215                    |
| Pedagogia - Magistério          | 120        | 313                    |
| <b>TOTAL</b>                    | <b>340</b> | <b>1635</b>            |

## CAMPUS QUEIMADOS

| CURSOS        | VAGAS      | ALUNOS<br>MATRICULADOS |
|---------------|------------|------------------------|
| Direito       | 50         | 106                    |
| Letras        | 50         | 31                     |
| Pedagogia     | 50         | 57                     |
| Administração | 50         | 164                    |
| <b>TOTAL</b>  | <b>200</b> | <b>358</b>             |

## CAMPUS REBOUÇAS

| CURSOS                          | VAGAS       | ALUNOS<br>MATRICULADOS |
|---------------------------------|-------------|------------------------|
| Direito                         | 310         | 1632                   |
| Administração                   | 200         | 541                    |
| Fonoaudiologia                  | 70          | 185                    |
| Psicologia                      | 230         | 860                    |
| Fisioterapia                    | 450         | 1707                   |
| Educação Física                 | 240         | 1038                   |
| Nutrição                        | 90          | 308                    |
| Enfermagem                      | 460         | 1132                   |
| Farmácia                        | 300         | 861                    |
| Optometria                      | N.O         | 33                     |
| Técnico Radiologia              | N.O         | 1                      |
| Educação Física – Fitness       | 60          | 181                    |
| Engenharia de Alimentos         | 60          | 40                     |
| C.S. – Jornalismo               | 210         | 990                    |
| C.S. – Publicidade e Propaganda | 210         | 990                    |
| Letras – Português/Literatura   | 120         | 288                    |
| Letras – Português/Inglês       | 60          | 288                    |
| Arqueologia                     | N.O         | 2                      |
| Pedagogia – Magistério          | 270         | 440                    |
| Pedagogia – Gestão              | 270         | 441                    |
| Técnico Cinema                  | 120         | 322                    |
| <b>TOTAL</b>                    | <b>3730</b> | <b>12280</b>           |

## CAMPUS PAULO FRONTIN

| CURSOS       | VAGAS     | ALUNOS<br>MATRICULADOS |
|--------------|-----------|------------------------|
| Odontologia  | 50        | 431                    |
| <b>TOTAL</b> | <b>50</b> | <b>431</b>             |

## CAMPUS RECREIO BARRA WOLRD

| CURSOS                 | VAGAS      | ALUNOS<br>MATRICULADOS |
|------------------------|------------|------------------------|
| Direito                | 180        | 308                    |
| Administração          | 100        | 94                     |
| Letras                 | 60         | 122                    |
| Pedagogia – Magistério | 60         | 94                     |
| <b>TOTAL</b>           | <b>400</b> | <b>618</b>             |

## CAMPUS SANTA CRUZ II

| CURSOS         | VAGAS      | ALUNOS<br>MATRICULADOS |
|----------------|------------|------------------------|
| Fonoaudiologia | 80         | 205                    |
| Enfermagem     | 160        | 242                    |
| <b>TOTAL</b>   | <b>240</b> | <b>447</b>             |

## CAMPUS RESENDE

| CURSOS                 | VAGAS      | ALUNOS<br>MATRICULADOS |
|------------------------|------------|------------------------|
| Direito                | 80         | 714                    |
| Administração          | 60         | 383                    |
| Psicologia             | 60         | 425                    |
| Fisioterapia           | 100        | 264                    |
| Informática            | 60         | 148                    |
| Pedagogia - Magistério | 60         | 113                    |
| <b>TOTAL</b>           | <b>420</b> | <b>2047</b>            |

## CAMPUS SANTA CRUZ

| CURSOS                 | VAGAS      | ALUNOS<br>MATRICULADOS |
|------------------------|------------|------------------------|
| Direito                | 80         | 289                    |
| Psicologia             | 80         | 260                    |
| Pedagogia – Magistério | 60         | 287                    |
| <b>TOTAL</b>           | <b>180</b> | <b>836</b>             |

## CAMPUS SÃO GONÇALO

| CURSOS                           | VAGAS      | ALUNOS<br>MATRICULADOS |
|----------------------------------|------------|------------------------|
| Informática                      | 50         | 25                     |
| Administração                    | 50         | 57                     |
| Letras                           | 50         | 42                     |
| Secretariado Executivo Trilingüe | 50         | 40                     |
| <b>TOTAL</b>                     | <b>200</b> | <b>164</b>             |

## CAMPUS BARRA V – TERRA ENCANTADA

| CURSOS                  | VAGAS      | ALUNOS<br>MATRICULADOS |
|-------------------------|------------|------------------------|
| Marketing               | 60         | 183                    |
| Turismo                 | 120        | 205                    |
| Processamento de Dados  | N.O        | 20                     |
| Informática             | 120        | 366                    |
| Desenho Industrial      | 100        | 297                    |
| Arquitetura e Urbanismo | 60         | 329                    |
| <b>TOTAL</b>            | <b>460</b> | <b>1400</b>            |

## CAMPUS R9 TAQUARA

| CURSOS          | VAGAS       | ALUNOS MATRICULADOS |
|-----------------|-------------|---------------------|
| Psicologia      | 300         | 246                 |
| Fisioterapia    | 300         | 1275                |
| Educação Física | 300         | 369                 |
| Enfermagem      | 300         | 401                 |
| <b>TOTAL</b>    | <b>1200</b> | <b>2291</b>         |

## CAMPUS SÃO JOÃO DO MERITÍ

| CURSOS                           | VAGAS      | ALUNOS MATRICULADOS |
|----------------------------------|------------|---------------------|
| Administração                    | 50         | 71                  |
| Direito                          | 50         | 175                 |
| Informática – Enf. Anal Sistemas | 50         | 24                  |
| Letras                           | 50         | 48                  |
| Pedagogia                        | 50         | 62                  |
| Secretariado Executivo Trilingüe | 50         | 30                  |
| <b>TOTAL</b>                     | <b>300</b> | <b>410</b>          |

## CAMPUS TOM JOBIM

| CURSOS                          | VAGAS       | ALUNOS MATRICULADOS |
|---------------------------------|-------------|---------------------|
| Direito                         | 290         | 2590                |
| Administração                   | 140         | 905                 |
| Relações Internacionais         | 120         | 290                 |
| C.S. – Jornalismo               | 180         | 1060                |
| C.S. – Publicidade e Propaganda | 180         | 1060                |
| Pedagogia – Magistério          | 60          | 126                 |
| Cinema                          | 130         | 329                 |
| <b>TOTAL</b>                    | <b>1100</b> | <b>6360</b>         |

## CAMPUS CENTRO II - PCI

| CURSOS       | VAGAS     | ALUNOS MATRICULADOS |
|--------------|-----------|---------------------|
| Direito      | 60        | 542                 |
| <b>TOTAL</b> | <b>60</b> | <b>542</b>          |

## CAMPUS ITAPEMA

| CURSOS        | VAGAS      | ALUNOS<br>MATRICULADOS |
|---------------|------------|------------------------|
| Marketing     | 60         | 145                    |
| Administração | 120        | 256                    |
| <b>TOTAL</b>  | <b>180</b> | <b>401</b>             |

## CAMPUS VILA VALQUEIRE

| CURSOS             | VAGAS      | ALUNOS<br>MATRICULADOS |
|--------------------|------------|------------------------|
| Direito            | 80         | 294                    |
| Marketing          | 50         | 85                     |
| Ciências Contábeis | 50         | 34                     |
| Turismo            | 50         | 28                     |
| <b>TOTAL</b>       | <b>230</b> | <b>441</b>             |

## CAMPUS JACARÉPAGUÁ

| CURSOS                        | VAGAS      | ALUNOS<br>MATRICULADOS |
|-------------------------------|------------|------------------------|
| Direito                       | 190        | 828                    |
| Administração                 | 70         | 330                    |
| Informática                   | 60         | 140                    |
| Letras – Português/Literatura | 60         | 169                    |
| Pedagogia - Magistério        | 160        | 447                    |
| <b>TOTAL</b>                  | <b>540</b> | <b>1914</b>            |

## CAMPUS MACAÉ

| CURSOS        | VAGAS      | ALUNOS<br>MATRICULADOS |
|---------------|------------|------------------------|
| Direito       | 60         | 294                    |
| Administração | 100        | 168                    |
| Informática   | -          | 5                      |
| Turismo       | 50         | 13                     |
| <b>TOTAL</b>  | <b>210</b> | <b>480</b>             |

## CAMPUS ILHA DO GOVERNADOR

| CURSOS                        | VAGAS      | ALUNOS<br>MATRICULADOS |
|-------------------------------|------------|------------------------|
| Direito                       | 310        | 1243                   |
| Administração                 | 110        | 266                    |
| Turismo                       | 60         | 142                    |
| Letras – Português/Literatura | N.O        | 21                     |
| Pedagogia na Empresa          | N.O        | 60                     |
| Pedagogia Magistério          | 60         | 249                    |
| <b>TOTAL</b>                  | <b>540</b> | <b>1981</b>            |

## CAMPUS MADUREIRA II

| CURSOS                        | VAGAS      | ALUNOS<br>MATRICULADOS |
|-------------------------------|------------|------------------------|
| Direito                       | 340        | 1380                   |
| Administração                 | 160        | 550                    |
| Informática                   | 170        | 412                    |
| Letras – Português/Literatura | 60         | 313                    |
| Pedagogia - Magistério        | 80         | 411                    |
| <b>TOTAL</b>                  | <b>810</b> | <b>3066</b>            |

## CAMPUS CAMPO GRANDE II

| CURSOS             | VAGAS      | ALUNOS<br>MATRICULADOS |
|--------------------|------------|------------------------|
| Administração      | 170        | 481                    |
| Ciências Contábeis | 30         | 127                    |
| Matemática         | 40         | 16                     |
| Marketing          | 60         | 77                     |
| <b>TOTAL</b>       | <b>300</b> | <b>701</b>             |

## CAMPUS CENTRO V

| CURSOS       | VAGAS     | ALUNOS<br>MATRICULADOS |
|--------------|-----------|------------------------|
| Medicina     | 60        | 632                    |
| <b>TOTAL</b> | <b>60</b> | <b>632</b>             |



## CAMPUS GOYTACAZES

| CURSOS                        | VAGAS       | ALUNOS<br>MATRICULADOS |
|-------------------------------|-------------|------------------------|
| Direito                       | 335         | 1088                   |
| Administração                 | 120         | 176                    |
| Enfermagem                    | 90          | 336                    |
| Educação Física               | 140         | 356                    |
| Fisioterapia                  | 350         | 1124                   |
| Psicologia                    | 250         | 874                    |
| Informática                   | 180         | 225                    |
| Letras – Português/Literatura | 60          | 125                    |
| Pedagogia - Magistério        | 120         | 187                    |
| <b>TOTAL</b>                  | <b>1645</b> | <b>4491</b>            |

## CAMPUS CAMPO GRANDE

| CURSOS                          | VAGAS      | ALUNOS<br>MATRICULADOS |
|---------------------------------|------------|------------------------|
| Direito                         | 260        | 1015                   |
| Informática                     | 220        | 439                    |
| Letras – Português/Licenciatura | 120        | 447                    |
| Pedagogia - Magistério          | 60         | 386                    |
| <b>TOTAL</b>                    | <b>660</b> | <b>2287</b>            |

## CAMPUS GUADALUPE

| CURSOS        | VAGAS      | ALUNOS<br>MATRICULADOS |
|---------------|------------|------------------------|
| Direito       | 270        | 574                    |
| Administração | 60         | 208                    |
| Informática   | 80         | 129                    |
| <b>TOTAL</b>  | <b>410</b> | <b>909</b>             |

## CAMPUS VARGEM PEQUENA / BARRA III

| CURSOS               | VAGAS      | ALUNOS<br>MATRICULADOS |
|----------------------|------------|------------------------|
| Medicina Veterinária | 180        | 1632                   |
| Ciências Biológicas  | 200        | 172                    |
| <b>TOTAL</b>         | <b>380</b> | <b>1084</b>            |

## CAMPUS DORIVAL CAIMMY

| CURSOS                  | VAGAS      | ALUNOS<br>MATRICULADOS |
|-------------------------|------------|------------------------|
| Direito                 | 210        | 1651                   |
| Turismo                 | 60         | 141                    |
| Relações Internacionais | 60         | 178                    |
| Hotelaria               | 60         | 313                    |
| <b>TOTAL</b>            | <b>390</b> | <b>2283</b>            |

## CAMPUS BANGU

| CURSOS                        | VAGAS       | ALUNOS<br>MATRICULADOS |
|-------------------------------|-------------|------------------------|
| Direito                       | 230         | 726                    |
| Administração                 | 70          | 232                    |
| Enfermagem                    | 310         | 802                    |
| Educação Física               | 60          | 399                    |
| Fisioterapia                  | 170         | 371                    |
| Informática                   | 70          | 148                    |
| Letras – Português/Literatura | 60          | 140                    |
| Pedagogia - Magistério        | 60          | 174                    |
| <b>TOTAL</b>                  | <b>1030</b> | <b>2992</b>            |

## CAMPUS BARRA II / AKXE

| CURSOS          | VAGAS       | ALUNOS<br>MATRICULADOS |
|-----------------|-------------|------------------------|
| Educação Física | 260         | 1415                   |
| Enfermagem      | 150         | 416                    |
| Farmácia        | 160         | 425                    |
| Fonoaudiologia  | 120         | 173                    |
| Fisioterapia    | 350         | 1393                   |
| Psicologia      | 130         | 646                    |
| <b>TOTAL</b>    | <b>1170</b> | <b>4468</b>            |

## CAMPUS BENEDITO RIBEIRO

| CURSOS                 | VAGAS      | ALUNOS<br>MATRICULADOS |
|------------------------|------------|------------------------|
| Direito                | 60         | 299                    |
| Administração          | 60         | 107                    |
| Informática            | 60         | 73                     |
| Pedagogia - Magistério | 60         | 128                    |
| <b>TOTAL</b>           | <b>240</b> | <b>607</b>             |

## CAMPUS GOYTACAZES

| CURSOS        | VAGAS      | ALUNOS<br>MATRICULADOS |
|---------------|------------|------------------------|
| Administração | 100        | 102                    |
| Direito       | 50         | 459                    |
| Informática   | 100        | 93                     |
| Pedagogia     | 60         | 74                     |
| <b>TOTAL</b>  | <b>310</b> | <b>728</b>             |

Para familiarizar o leitor, a seguir procura-se, fornecer dados e informações acerca dos aspectos históricos da faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina. onde se procurou destacar: a avaliação institucional, a descrição das estratégias/projetos constantes no planejamento estratégico, e por último o projeto *balanced scorecard* em curso na Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina.

### 5.1.3 Aspectos históricos da Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina

Para familiarizar o leitor, procura-se, fornecer dados e informações acerca dos aspectos históricos da faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina.

#### 5.1.3.1 Principais cursos de graduação ofertados pela Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina

- **Relacionamento com a Mantida**

A Mantenedora é responsável pela Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina, perante as autoridades públicas e o público em geral, incumbindo-lhe tomar as medidas necessárias ao seu bom funcionamento, respeitados os limites da Lei e do Regimento, a liberdade acadêmica os corpos docente e discente e a autoridade própria de seus órgãos deliberativos e executivos e a sua autonomia didático-científica.

Compete precipuamente à Mantenedora promover adequadas condições de funcionamento da Faculdade, colocando-lhe à disposição os bens imóveis e móveis necessários, e assegurando-lhe os suficientes fatores humanos e recursos financeiros. A Mantenedora reserva-se as administrações financeiras, contábeis e patrimoniais da Faculdade. Dependem de aprovação da Mantenedora: o orçamento anual da Faculdade; a assinatura de convênios, contratos ou acordos; as decisões dos órgãos colegiados que importem em aumento de despesa de pessoal; a criação ou extinção de cursos e o aumento, redistribuição ou redução de suas vagas iniciais; alterações regimentais.

Compete à Mantenedora designar, na forma prevista no Regimento, o Diretor Geral, cabendo-lhe, ainda, a contratação do pessoal docente e técnico-administrativo da Faculdade.

Cabe ao Diretor Geral a designação dos ocupantes dos demais cargos ou funções de direção, chefia, coordenação ou assessoramento da Faculdade.

- **Instituição Mantida: Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina**

A Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina é uma instituição isolada particular de ensino superior, integrante do sistema federal de ensino, tendo iniciado as suas atividades em 1994.

FACULDADE ESTÁCIO DE SÁ DE SANTA CATARINA

Endereço: Rua Leoberto Leal, 431, Barreiros.

CEP: 88117-001 – São José – Santa Catarina

Telefax: 0 xx (48) 381-8000

E-mail: [scestacio@sc.estacio.br](mailto:scestacio@sc.estacio.br) / Site: [www.sc.estacio.br](http://www.sc.estacio.br)

A Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina ministra cursos de graduação, Tecnologia e pós-graduação, e se propõe, no futuro, cursos seqüenciais e outros, desenvolve pesquisas e programas de extensão, e sua filosofia educacional está embasada sob a égide da necessária identificação com os problemas que afligem a Região Sul. Isso conduz à formação de recursos humanos conscientes da realidade sócio-econômica do cenário em que certamente irão atuar.

## **VISÃO**

Ser uma instituição de Excelência na Educação Superior em Santa Catarina.

## **MISSÃO**

Oferecer educação de qualidade com seriedade, competência, consciência e dedicação ao ensino, firmando compromisso com a sociedade, através da formação de cidadãos éticos e dinâmicos, com visão holística proativa, capazes de atuar no processo de melhoria da qualidade de vida da sociedade brasileira.

Como instituição de ensino, a Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina tem por objetivos nas áreas de cursos que ministra:

- I. Formar profissionais e especialistas de nível superior nas áreas de conhecimento por elas cultivadas;
- II. Incentivar e apoiar a pesquisa e a produção acadêmica;
- III. Realizar e incentivar atividades criadoras, estimulando vocações e organizando programas, particularmente vinculados às necessidades regionais e nacionais;
- IV. Estender o ensino à comunidade mediante serviços especiais, prestando colaboração constante na solução de seus problemas;
- V. Cooperar com a comunidade local, regional e nacional, como organismo de consulta, assessoria e prestação de serviços a instituições de direito público ou privado, em matérias vinculadas aos seus fins e às suas atividades;
- VI. Formar profissionais empreendedores, criativos, com a preparação emocional e maturidade necessárias, capazes de tomar iniciativas e a ser auto-suficientes, para gerência de sua carreira.

A estrutura administrativa e didático-científica da Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina foi estabelecida a partir de modelos universitários existentes. Adotou-se o Colegiado de Curso como célula máter ligado diretamente à Diretoria. As coordenações de Curso são órgãos voltados para as atividades fim, coordenando as funções de ensino, pesquisa e extensão dos cursos oferecidos e articulando-se, para tanto, com os colegiados e com a Direção Geral.

• **Cursos de Graduação em Funcionamento: Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina.**

| Curso   | Ato Legal   |
|---|---|
| Fisioterapia<br>100 Vagas Totais Anuais para o turno Diurno   | Portaria nº 1.202 de 21/05/2003,<br>DOU de 23/05/2003   |
| Direito<br>200 Vagas Totais Anuais para os Turnos Diurno e Noturno  | Parecer CNE nº. 156/2002<br>Portaria nº. 1.531, DOU de 23/05/2002   |
| Comunicação Social (Jornalismo)<br>150 Vagas Totais Anuais para os Turnos Diurno e Noturno                  | Portaria nº. 2.782 de 12/12/2001<br>DOU de 17/12/2001   |
| Comunicação Social (Publicidade e Propaganda)<br>150 Vagas Totais Anuais para os Turnos Diurno e Noturno    | Portaria nº. 2.782 de 12/12/2001<br>DOU de 17/12/2001   |
| Fonoaudiologia<br>150 Vagas Totais Anuais para o Turno Diurno   | Portaria nº. 2.781 de 12/12/2001, DOU de 17/12/2001   |
| Adm. com Hab. em Marketing<br>150 Vagas Totais Anuais para os Turnos Diurno e Noturno                       | Portaria nº. 2.269, de 18/10/2001,<br>DOU de 19/10/2001. Parecer CNE nº.1.191 de 08/08/2001<br>Reconhecimento Aprovado com Conceito Máximo pelo MEC em junho de 2004. |
| Adm. com Hab. em Gestão de Sistemas e Informação<br>300 Vagas Totais Anuais para os Turnos Diurno e Noturno | Parecer CNE nº. 588, de 4/07/2000<br>Portaria nº. 1.041, de 20/07/2000. DOU de 21/07/00<br>Reconhecimento Aprovado com Conceito Máximo pelo MEC em junho de 2004.     |
| Adm. com Hab. em Comércio Exterior<br>300 Vagas Totais Anuais para os Turnos Diurno e Noturno               | Parecer CNE nº. 482, de<br>Portaria nº. 858, de 21/06/2000. DOU de 26/06/2000<br>Reconhecimento Aprovado com Conceito Máximo pelo MEC em junho de 2004.               |
| Adm. com Hab. em Administração Geral<br>300 Vagas Totais Anuais para os Turnos Diurno e Noturno             | Parecer CNE nº. 482, de<br>Portaria nº. 858, de 21/06/2000. DOU de 26/06/2000<br>Reconhecimento Aprovado com Conceito Máximo pelo MEC em junho de 2004.               |
| Turismo<br>150 Vagas Totais Anuais para os Turnos Diurno e Noturno  | Parecer CNE nº. 393/00, de 9/05/2000<br>Portaria nº. 709, de 26/05/2000.<br>Reconhecimento Aprovado com Conceito Máximo pelo MEC em junho de 2004.                    |

- **Cursos de Superiores de Tecnologia: Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina.**

| Curso   | Ato Legal   |
|---|---|
| Gestão de Recursos Humanos<br>200 Vagas Totais Anuais para o turno Diurno e Noturno   | Portaria 3.604 de 03/12/2003<br>Aprovado com conceito "A" |
| Marketing e Vendas<br>200 Vagas Totais Anuais para os Turnos Diurno e Noturno         | Portaria 1474 de 25/05/2004<br>Aprovado com conceito "A"  |
| Gestão Empreendedora<br>200 Vagas Totais Anuais para os Turnos Diurno e Noturno       | Portaria 1332 de 18/05/2004<br>Aprovado com conceito "A"  |
| Gestão de Custos e Finanças<br>200Vagas Totais Anuais para os Turnos Diurno e Noturno | Portaria 1331 de 18/05/2004<br>Aprovado com conceito "A"  |
| Gestão Hospitalar<br>200 Vagas Totais Anuais para os Turnos Diurno e Noturno          | Portaria 1475 de 25/05/2004<br>Aprovado com conceito "A"  |
| Redes de Computadores<br>200 Vagas Totais Anuais para os Turnos Diurno e Noturno      | Portaria 1341 de 18/05/2004<br>Aprovado com conceito "A"  |

Para facilitar a compreensão do assunto, apresenta-se, na seqüência, num primeiro momento, a avaliação institucional em curso na Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina, em segundo lugar procura-se descrever as estratégias/projetos constantes no planejamento estratégico, e por último, o projeto balanced scorecard em curso na Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina.



## 5.2 DESCRIÇÃO DOS PROJETOS EM ANDAMENTO/IMPLANTAÇÃO NA FACULDADE ESTÁCIO DE SÁ DE SANTA CATARINA

Para facilitar a compreensão do assunto, apresenta-se, num primeiro momento, a avaliação institucional em curso na Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina, em segundo lugar procura-se descrever as estratégias/projetos constantes no planejamento estratégico, e por último, o projeto *balanced scorecard* em curso na Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina.

### 5.2.1 Avaliação institucional da Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina

Para facilitar a compreensão do assunto, procura-se demonstrar a avaliação institucional, no âmbito da Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina, onde abrange as diferentes dimensões do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão institucional. Constitui-se em processo de contínuo aperfeiçoamento do desempenho acadêmico, do planejamento da gestão da instituição e de prestação de contas à sociedade.

Com a necessidade de adaptação do ensino superior aos novos paradigmas da educação, foi criada a Coordenadoria de Avaliação Institucional. Essa Coordenadoria desenvolve todas as questões relativas a Avaliação Institucional da Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina. Por meio dela, professores, colaboradores e universitários têm a oportunidade de avaliar e rever todos procedimentos acadêmicos e administrativos da Instituição.

A avaliação é um instrumento de conhecimento do ambiente acadêmico que tem como objetivo identificar acertos e problemas e, conseqüentemente, corrigir rumos por meio do Plano de Ações Corretivas. Este plano estabelece ações dentro da sistemática preconizada pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC.

A missão da Avaliação Institucional é sensibilizar para educar. O processo é realizado com análise de focos distintos. O primeiro foco é a Estrutura dos Cursos de Graduação seguida dos procedimentos institucionais de seus gestores. A Instituição implementará o seu processo de meta-avaliação que é “avaliar a avaliação”. Todo procedimento é cíclico.

Assim que Avaliação Institucional se encerra, o processo de meta-avaliação começa. O que acontece é uma volta em todo o processo. Agora as providências tomadas pela Instituição referentes aos problemas e necessidades levantadas pelas outras etapas da avaliação são analisadas, levando em conta se os resultados esperados realmente aconteceram.

Sendo assim, a Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina norteada por esses princípios construiu critérios de avaliação institucional que se caracterize pela **leveza** (para que não se transforme num instrumento de poder) **multiplicidade** (para que contenha vários elementos) **exatidão** (no sentido de rigor ético e não apenas metodológico) e **visibilidade** do que se pretende com a avaliação.

### **Objetivos Gerais**

- a) Avaliar o desempenho da Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina em conjunto com a comunidade acadêmica e a sociedade mais ampla, visando o aprimoramento das atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão.
- b) Implantar um processo contínuo de avaliação institucional.

- c) Obter dados confiáveis que permitam à Instituição revisar valores e objetivos frente às funções de ensino, extensão e pesquisa.

### **Objetivos Específicos**

a) Em relação à **função ensino**:

- Diagnosticar a situação dos alunos: fluxo do alunado (ingressantes, alunos em curso, alunos concluintes, formação básica dos alunos, perfil sócio-econômico e cultural, desempenho acadêmico e evasão).
- Avaliar a qualidade dos cursos de graduação (currículos e programas face ao perfil de profissional pretendido);
- Avaliar os recursos humanos (desempenho profissional e qualificação dos professores, desempenho dos monitores e laboratoristas);
- Oferecer aos docentes possibilidades de reflexão sobre a sua própria prática, redirecionando-a quando necessário;
- Avaliar *as coordenadorias* através da produção intelectual institucionalizada e capacitação de seu corpo docente;
- Avaliar a estrutura acadêmica (coordenações de cursos e outros colegiados);
- Avaliar os recursos humanos (função, qualificação e treinamento) do corpo técnico-administrativo das atividades correlacionadas com a função ensino.

b) Em relação à **função extensão**:

- Identificar a diversidade das atividades de extensão;
- Avaliar a relevância (científica ou social) das atividades de extensão;
- Estabelecer pontos de referência para uma redefinição ou fortalecimento das Políticas de Graduação, Pós-graduação e Extensão;
- Avaliar as atividades internas e externas (iniciativas da IES);
- Identificar e avaliar os serviços assistenciais;
- Identificar as atividades solicitadas pela comunidade;
- Avaliar a estrutura-meio que atua como suporte junto às atividades de extensão;
- Avaliar os recursos humanos (docentes, instrutores, corpo técnico-administrativo) das atividades correlacionadas com a função extensão.

c) Em relação à **pesquisa**

- Identificar e avaliar a produção docente;
- Avaliar a qualidade;
- Avaliar a contribuição da pesquisa para o desenvolvimento da disciplina (prolongamento da atividade de ensino);
- Avaliar as condições e incentivos existentes para a prática de pesquisa.

d) Em relação à **gestão institucional** (perfil, instâncias, competências, funções, normas).

- Avaliar os recursos humanos (atribuições, qualificação e desempenho das coordenadorias e diretorias vinculadas à estrutura administrativa);

- Avaliar a organização didático-pedagógica e instalações da Instituição com o propósito de subsidiar o planejamento administrativo;
- Avaliar plano de gestão administrativa.

Na seqüência procura-se descrever o planejamento estratégico vigente na Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina.

### **5.2.2 Descrição do planejamento estratégico vigente na Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina**

Procura-se neste momento, descrever dados e informações da implantação do planejamento estratégico da Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina.

- **Planejamento Estratégico**

- a) Construção da visão estratégica da Faculdade Estácio de Sá.

Ser uma Instituição de Ensino Superior de referência, reconhecida pela excelência dos produtos, serviços e soluções oferecidas, principalmente no que tange às necessidades do mercado do Cone Sul em formação.

- b) (Re)Definição do foco – síntese da visão
- c) (Re)Definição do Negócio
- d) (Re)Definição da Missão

Promover a formação da cidadania e contribuir para o desenvolvimento regional sustentável, atuando com excelência em educação, pesquisa e extensão.

- e) Tradução da visão estratégica da Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina.
- f) Definição do(s) foco(s) – temas estratégicos.
- g) Análise do ambiente externo.
- h) Identificação de oportunidades e ameaças.
- i) Identificação dos *stakeholders*.
- j) Análise do ambiente interno.
- k) Identificação dos pontos fortes e fracos.
- l) Estruturação do plano estratégico(*BSC*)

- **Implementação de um sistema de gestão voltado para a Estratégia**

- m) Participantes do Curso de capacitação do Balanced Scorecard - BSC
  - Diretor Geral
  - Diretor Acadêmico
  - Coordenador do Curso de Administração Geral
  - Coordenador do Curso de Administração com habilitação em Comércio Exterior
  - Coordenador do Curso de Administração com habilitação em Sistemas de Informação
  - Coordenador do Curso de Administração com Habilitação em Marketing
  - Coordenadora do Curso de Fonoaudiologia
  - Coordenador do Curso de Jornalismo e Publicidade e Propaganda
  - Coordenadora do Curso de Fisioterapia

- Coordenador do Curso de Direito
- Coordenadora dos Cursos de Extensão
- Coordenador dos Cursos de Pós-Graduação
- Coordenadora de Estágio
- Coordenador da Empresa Júnior
- Gerente Administrativo financeiro
- Coordenador de Avaliação Institucional
- Coordenadora de Estudos Interdisciplinares
- n) Estruturação do BSC corporativo
- o) Workshop sobre o BSC corporativo
- p) Desdobramento do BSC corporativo para o BSC das áreas
- q) Desdobramento do BSC corporativo para o BSC dos Cursos
- r) Alinhamento dos Scorecard
  
- **Integração dos demais sistemas (FINANÇAS, RH, ETC) ao Sistema de Gestão**
  - s) Vinculação dos scorecards com os orçamentos (custeio e de investimentos).
  - t) Sistematização do processo de acompanhamento da performance.
  - u) Integração dos demais sistemas gerenciais (RH, Marketing, etc.)

- **Gerenciamento do Equilíbrio Empresarial – Balanced Scorecard**
  - O Balanced Scorecard (BSC)
  - Formatação do Projeto BSC
  - Alternativas de Indicadores Desempenho
  - Seleção de Áreas
  - Escolha de Indicadores
  - Conceituação do Modelo
  - Estudo de Impactos
  - Plano de Metas e Integração
  - Redefinição do Modelo de Gestão
  - Sistemas de Informações e Sistemas de Comunicação
  - Plano de Implantação

Antes de iniciar o processo de criação do *Balanced Scorecard* em si, a Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina tomou duas providências. A primeira é obter consenso na alta administração sobre os objetivos que estão levando à adoção dessa ferramenta. Exemplos reais de objetivos de algumas empresas: busca de clareza e consenso sobre estratégia, obtenção de foco, descentralização e desenvolvimento de lideranças.

A característica do *Balanced Scorecard* que permite misturar adequadamente as medidas de resultado essencial e os direcionadores de desempenho são os relacionamentos de causa e efeito que devem ser estabelecidos em sua construção. Afinal, são eles que permitem aos gestores estabelecer os objetivos quantitativos de curto prazo que refletem suas melhores previsões sobre a magnitude e velocidade de resposta entre as mudanças nos direcionadores de desempenho e as mudanças associadas em uma ou mais medidas de resultado.



A segunda providência foi definir o arquiteto do processo, ou seja, a pessoa que o comandará. Geralmente se escolhe um executivo de áreas de apoio da organização, como o vice-presidente de planejamento estratégico, vice-presidente de qualidade ou o vice-presidente financeiro. Também se deve selecionar sua equipe. Depois disso inicia-se o processo em si, constituído por dez tarefas distribuídas por quatro etapas do processo. (KAPLAN, NORTON 1997).

Os autores abordam ainda, que os objetivos e medidas devem focalizar o desempenho organizacional sob quatro perspectivas básicas: financeira, do cliente, dos processos internos e de aprendizado e crescimento. A capacidade de conhecer o que se quer, definir os limites necessários e, por último, à capacidade de mensurar estes aspectos são fatores essenciais a qualquer tipo de monitoramento, inclusive o Planejamento Estratégico.

Em seguida se utilizou o que Kaplan, Norton (2000) definiram de “Mapa estratégico”. É Fato que nesta etapa toda a abordagem apresentada pelos autores já estará de acordo com as necessidades e objetivos desta pesquisa, conforme Figura 16:

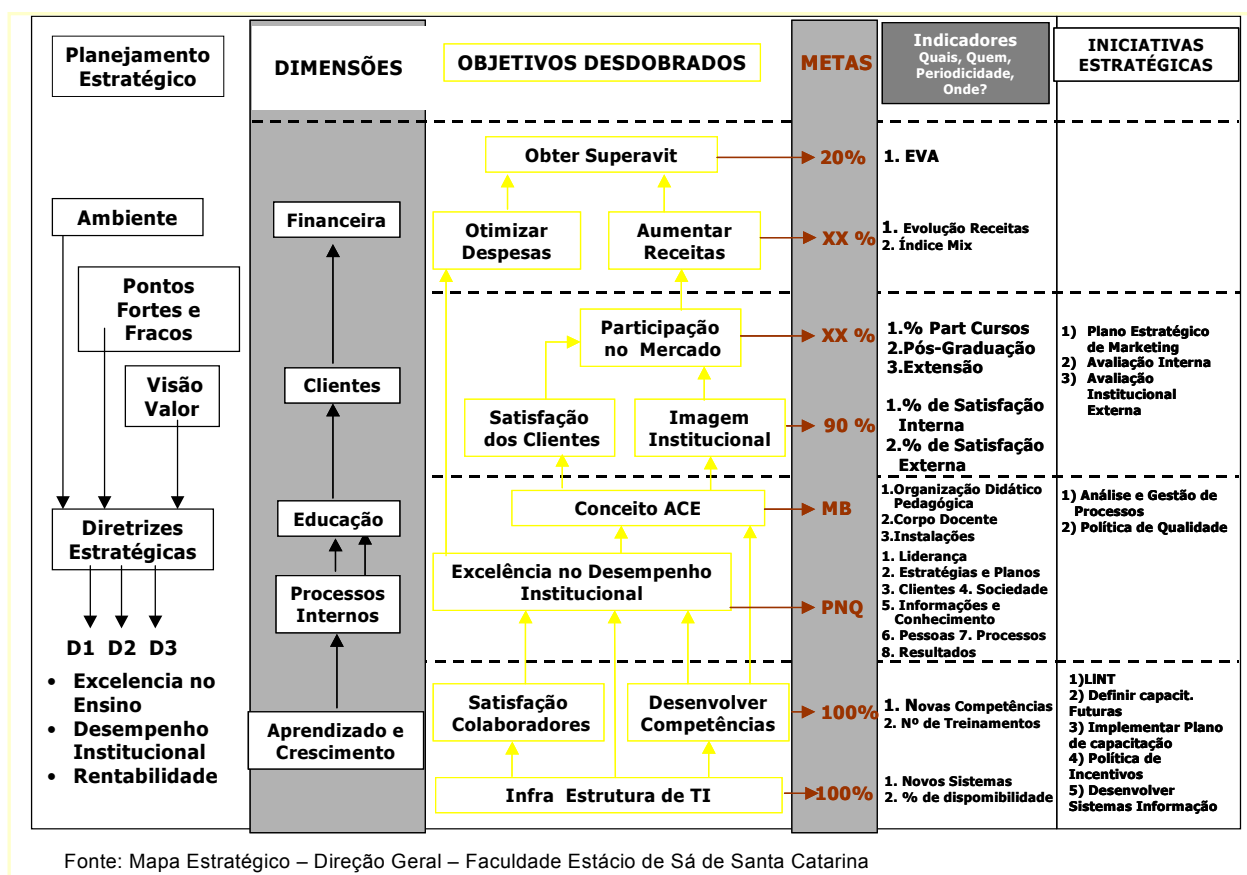


Figura 16 – Mapa estratégico Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina.

A seguir, procura-se demonstrar as etapas estabelecidas para construção do *Balanced Scorecard* na Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina, que serve como instrumento que propõe o monitoramento e a avaliação dos objetivos estratégicos a partir dos indicadores de desempenho que espelhem quatro dimensões: financeira, clientes, aprendizado e crescimento e processos internos.

### 5.2.3 Descrição do *balanced scorecard* da Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina em implantação

Primeiramente procura-se demonstrar detalhadamente as etapas de implantação do *balanced scorecard* na Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina, e em seguida demonstra-se às dimensões e indicadores do *balanced scorecard* em curso, que servem com estratégia para monitorar e avaliar os projetos pedagógicos dos cursos de graduação.

A nova realidade de mercado fez as organizações se despertarem para a necessidade de um complexo e contínuo processo de transformações. Dessa maneira, a Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina – vê-se diante do desafio de renovar o seu pensamento estratégico em face das novas oportunidades e ameaças que recolocam o presente e o futuro.

Em função disso, a responsabilidade da Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina é imensa. Renovar-se para dar as respostas, a tempo e com qualidade, às demandas que lhe chegam e, simultaneamente, atuar pró-ativamente, antecipando-se a essas demandas, e, ainda, por meio dessa atuação, contribuir para o fortalecimento da educação superior e o desenvolvimento pleno e sustentável do Estado de Santa Catarina, conforme sua missão, não é tarefa simples. Exige, antes de tudo, o engajamento de cada colaborador.

Um engajamento consciente, respaldado por uma ampla compreensão tanto do contexto que acerca a instituição quanto à avaliação das potencialidades e fraquezas. Assim, a Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina, procura trabalhar, usando o que tem de melhor para superar os limites e as possíveis deficiências estratégicas, procurando estar atualizada com os novos conceitos de gestão estratégica, em razão disso, a instituição está implantando o *Balanced Scorecard*.

Esta proposta pressupõe na Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina, que a escolha dos indicadores para a gestão, não deve se restringir a informações econômicas ou financeiras. Assim como não é possível realizar um voo seguro baseando-se apenas no velocímetro de um avião, indicadores financeiros não são suficientes para garantir que a empresa esteja caminhando na direção correta.

É necessário monitorar e avaliar, juntamente com resultados econômico-financeiros, desempenhos de mercado junto aos clientes, desempenhos dos processos internos e pessoas, inovações e tecnologia. Isto porque a somatória das pessoas, tecnologias, inovações, se bem aplicado aos processos internos das empresas, alavanca o desempenho esperado no mercado junto aos clientes e trazem à empresa os resultados financeiros esperados.

O *Balanced Scorecard* em curso na Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina, procura a partir de uma visão integrada e balanceada, descrever a estratégia de forma clara, através de objetivos estratégicos em quatro perspectivas (financeira, clientes, educação e processos internos e aprendizado e crescimento).

Foi concebido e desenvolvido através de um sistema de informação e gestão e acompanhamento dos indicadores de desempenho, com o objetivo principal auxiliar as atividades de estruturação e atualização das informações necessárias ao *Balanced Scorecard*. Compreende um *software* desenvolvido totalmente para o ambiente *WEB*, ou seja, para utilização através da *Internet* ou *Intranet*.

O modelo do processo de construção do *Balanced Scorecard* em curso na Faculdade Estácio de Santa de Santa Catarina, seguiu conforme os passos a seguir demonstrados:

- Passo 1 – Definição destino estratégico;
- Passo 2 – Identificação dos temas-chave que conduzem a estratégia;
- Passo 3 – Construção dos vínculos estratégicos;

- Passo 4 – Determinação dos indicadores e metas do grupo interfuncional mais diretoria.
- Passo 5 – Seleção de iniciativas e prioridades;
- Passo 6 – Plano de implementação.

Percebe-se que através dos dados e informações coletadas, que um dos momentos mais críticos da implantação do projeto foi a fase de escolha da equipe e da coordenação do mesmo, além do patrocínio da alta administração. No caso do *balanced scorecard*, essa escolha torna-se crucial, pois há que se obter consenso de gestores-chave em temas normalmente polêmicos e de fundamental importância para o sucesso do *Balanced Scorecard*.

Dessa maneira, o ideal é que essa equipe seja formada por pessoas que representem a totalidade da organização. Que sejam respeitados internamente por sua competência técnica. Que tenham poder de persuasão e que conheçam profundamente o negócio em que participam.

Salienta-se que como insumos-chave para construção do *Balanced Scorecard*, na Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina, a equipe levantou planos estratégicos, planos financeiros, planos para recursos humanos, segmentação de clientes, planos de qualidade e outras informações do setor como tendências, concorrências, desafios e oportunidades.

Sendo assim, o *Balanced Scorecard* configura na Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina, como um sistema integrador dos esforços para o cumprimento dos objetivos estratégicos. Como tal deve catalisar e servir de instrumento de priorização, separando da agenda central da organização o que tem impacto estratégico do que é de fato operacional.

O projeto *balanced scorecard* em curso na Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina, segundo documentação do projeto, iniciou-se em agosto de 2002, compreendendo as seguintes etapas:

**Etapa 0 ou pré etapa:** planejamento e capacitação;

**Etapa I:** definição dos objetivos e construção do mapa de relacionamento. Por meio de reuniões entre diretores e um grupo de coordenadores pedagógicos e acadêmicos, buscou-se traduzir a estratégia da empresa em objetivos – declarações de ações que esclarecem como implementar a estratégia. Definidos os objetivos estratégicos, construí-se um mapa causa e efeito, onde se relacionam os objetivos estratégicos nas perspectivas: financeira, clientes, educação e processos internos e do aprendizado e crescimento.

**Etapa II** – definição dos indicadores chave de desempenho. Para cada objetivo estratégico, foram definidos um ou mais indicadores chave de desempenho, que medem e acompanham o sucesso do alcance da estratégia. Estes foram detalhados em conceito, período de mensuração, fonte de dados, responsável pela elaboração e responsável pela gestão.

**Etapa III** – definição de metas. Nesta etapa, a equipe de implementação do Balanced Scorecard identificou quais os indicadores que servem para acompanhar o desempenho da hipótese estratégica desenhada no Mapa Estratégico, conforme exposto na figura 17:

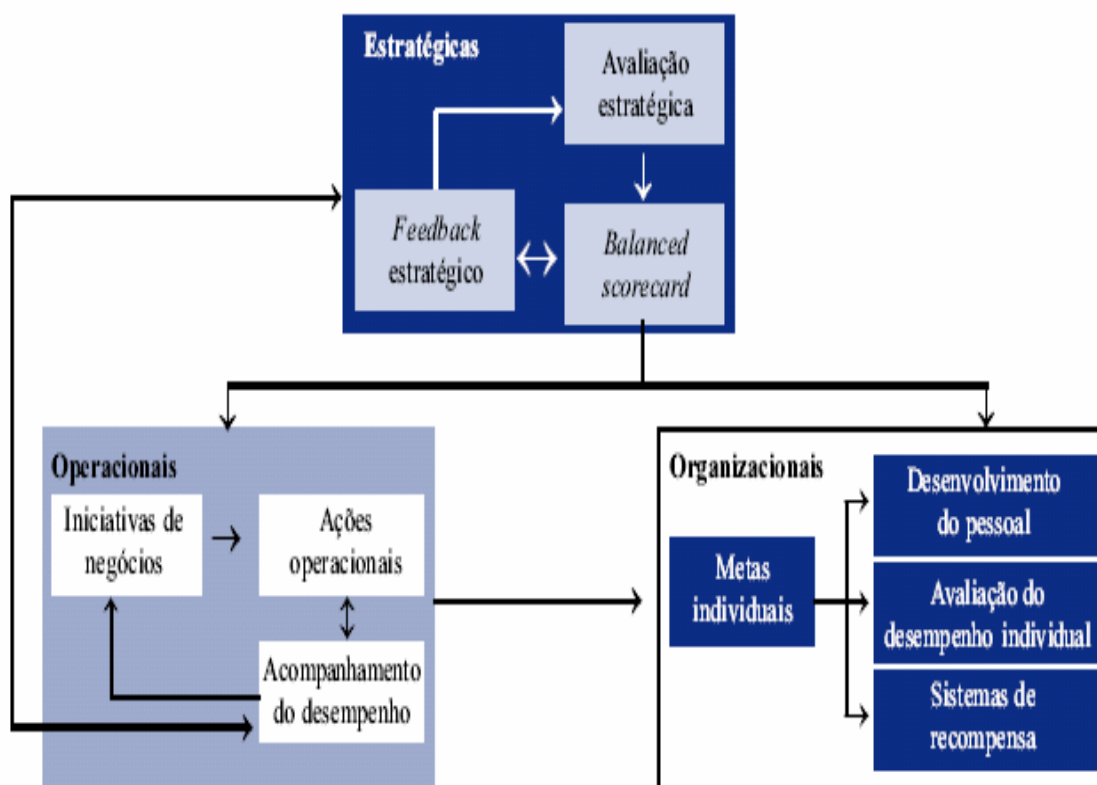


Figura 17 – Integração dos grupos estratégico, operacional e organizacional.

Vale ressaltar, que os indicadores promovem a motivação da Faculdade e permitem a avaliação da estratégia e do seu aprendizado. Indicadores funcionam como ferramentas que conduzem a um comportamento desejado, dão aos indivíduos o direcionamento que precisam. Para os gestores eles ajudam a testar o progresso da organização em direção aos objetivos estratégicos e servem como um teste permanente da validade da estratégia. (MATIAS, 2002).

**Etapa IV** – priorização das iniciativas estratégicas. Nesta fase, foram analisadas as iniciativas estratégicas, em andamento na organização, que dão suporte aos objetivos estratégicos. Dessa análise, resultou, em alguns casos, a confirmação das iniciativas e, em outros, seu relacionamento e, por vezes, a concepção de novas iniciativas.

**Etapa V – comunicação.** O processo de comunicação é contínuo de forma a manter os colaboradores informados sobre as metas, novas iniciativas, indicadores e objetivos estratégicos alterados.

Dessa maneira, toda e qualquer atualização feita no projeto é comunicada, possibilitando assim, que sejam atingidas as metas e que cada professor, coordenador acadêmico, coordenador de curso e demais colaboradores da Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina participe dos resultados alcançados.

Podemos perceber claramente, que o *balanced scorecard*, hoje é considerado no meio empresarial, a melhor ferramenta para tradução e mensuração contínua das estratégias das empresas. Os objetivos estratégicos são atingidos quanto a diretoria é capaz de difundir uma visão comum e induzir ações relevantes para se atingir o sucesso empresarial.

A característica do *balanced scorecard* que permite misturar adequadamente as medidas de resultado essencial e os direcionadores de desempenho são os relacionamentos de causa e efeito que devem ser estabelecidos em sua construção.

Afinal, são eles que permitem aos gestores estabelecer os objetivos quantitativos de curto prazo que refletem suas melhores previsões sobre a magnitude e velocidade de resposta entre as mudanças nos direcionadores de desempenho e as mudanças associadas em uma ou mais medidas de resultado. (KAPLAN, NORTON 1997).

O *balanced scorecard* integra os três grupos de ações que conduzem a este fim: Estratégias, Operacionais e Organizacionais, estabelecendo um processo estruturado para a criação de medidas e objetivos em todos os níveis, possibilitando a integração entre os grupos de ações e garantindo o alinhamento de toda a organização.

A metodologia de implantação do *balanced scorecard* utilizada pela Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina segue o modelo genérico preconizado por Kaplan, que projeta quatro perspectivas para a mensuração estratégica de um negócio: Finanças, como a



Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina (Mantida), deve ser para atender os objetivos da Universidade Estácio de Sá (Mantenedora); Clientes, que define como a Faculdade deve proceder para atender as expectativas de seus clientes; Educação e Processos Internos, que identifica quais os processos críticos para o sucesso e quais agregam ou não valor; e Aprendizado e Crescimento, que mensura a habilidade da Faculdade em adaptar-se às mudanças no ambiente.

No ambiente da Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina, o objetivo de maximização do superávit ao é o objetivo primordial, fato que está refletido nas suas missões. Logo o seu desempenho não deve ser medido exclusivamente pelo aspecto financeiro obtido, mas pelo grau de eficácia com as suas missões e conseqüentemente seus planejamentos estratégicos são realizados e executados.

É necessário ressaltar a importância da missão nas organizações e principalmente para a Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina, uma vez que é por meio dela que se identifica o conjunto de atividades na qual a organização deseja se desenvolver, se orientar e delimitar o seu campo de ação.

Na seqüência, procura-se descrever as dimensões e indicadores do *balanced scorecard* utilizados pela Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina, conforme demonstrado na Figura 18:

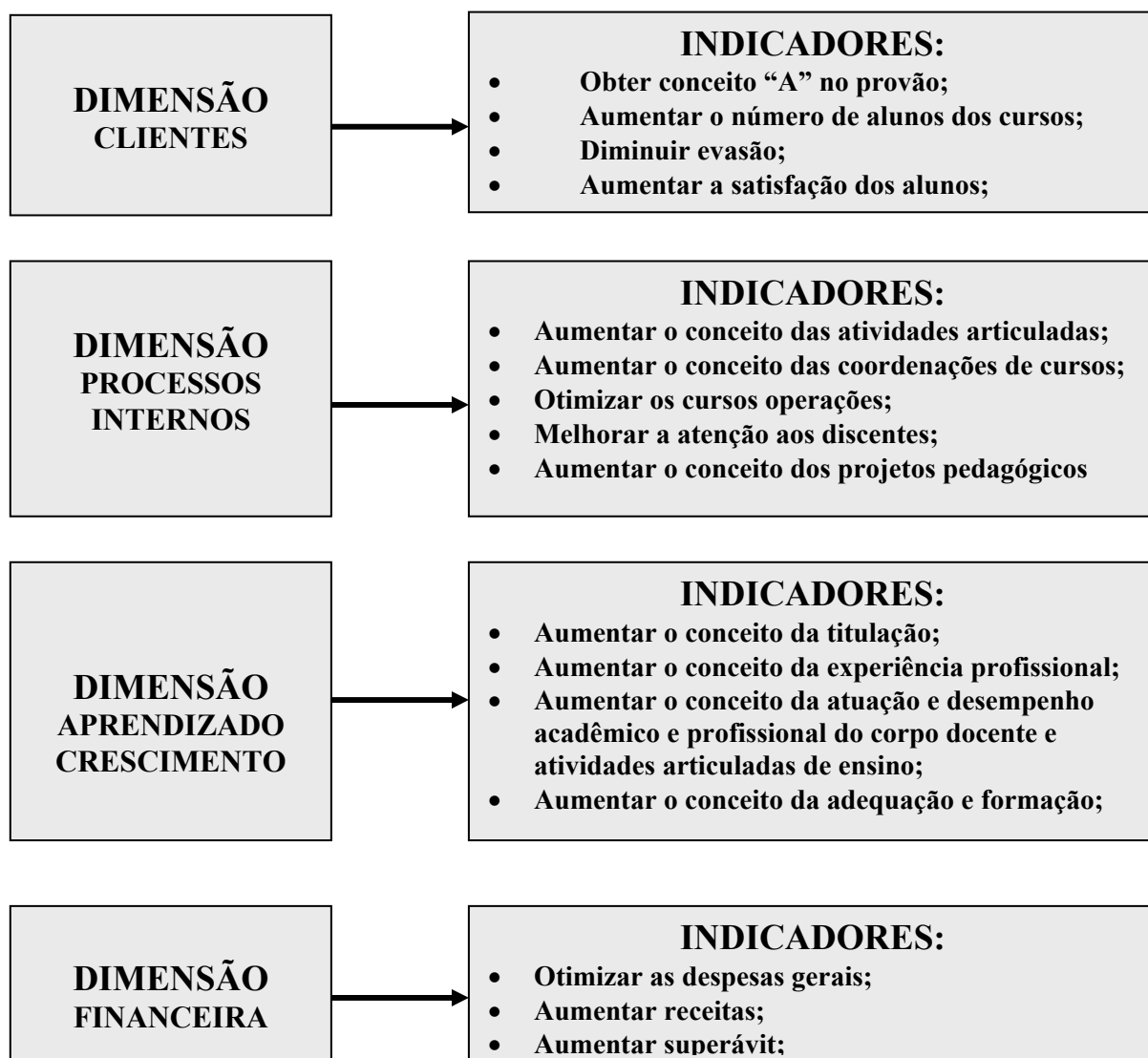


Figura 18 – Dimensões e indicadores do *Balanced Scorecard* utilizados pela Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina.

A partir dimensões e indicadores estabelecidos pela Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina descritos acima, apresenta-se na seqüência, a proposta analítica de indicadores do *Balanced Scorecard* por dimensões, que servem de estratégia para monitorar e avaliar projetos pedagógicos dos cursos de graduação.

## **6 *BALANCED SCORECARD*: PROPOSTA DE INDICADORES PARA MONITORAR E AVALIAR PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO: O CASO DA FACULDADE ESTÁCIO DE SÁ DE SANTA CATARINA**

O *balanced scorecard* segundo Kaplan, Norton (1997), reflete o equilíbrio entre objetivos de curto e longo prazo, entre medidas financeiras e não-financeiras, entre indicadores de tendências (*leading*) e ocorrências (*lagging*) e, ainda, entre as perspectivas interna e externa de desempenho. Este conjunto abrangente de medidas serve de base para o sistema de medição e gestão estratégica por meio do qual o desempenho organizacional é mensurado de maneira equilibrada sob as quatro perspectivas.

Desta forma, contribui para que as empresas acompanhem o desempenho financeiro, monitorando e avaliando, ao mesmo tempo, o progresso na construção de capacidades e na aquisição dos ativos intangíveis necessários para o crescimento futuro.

Sendo assim, para facilitar a compreensão do estudo, bem como para favorecer a interpretação do *balanced scorecard*, apresenta-se a proposta analítica de indicadores por dimensão para avaliar e monitorar os projetos pedagógicos dos cursos de graduação da Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina.

Na seqüência procura-se demonstrar um quadro comparativo dos indicadores analíticos apresentados para as dimensões e indicadores em relação às dimensões e indicadores propostos pela Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina.

## 6.1 PROPOSTA ANALÍTICA DE INDICADORES DO *BALANCED SCORECARD* POR DIMENSÕES PARA MONITORAR E AVALIAR PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA FACULDADE ESTÁCIO DE SÁ DE SANTA CATARINA.

Apresenta-se neste momento, a proposta analítica de indicadores do *Balanced Scorecard* por dimensões que servem de estratégia para monitorar e avaliar projetos pedagógicos dos cursos de graduação da Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina. Onde primeiramente serão apresentados as dimensões e indicadores de clientes e educação e processos internos, e por último as dimensões e indicadores de aprendizado e crescimento e financeiro.

A proposta analítica de indicadores do *balanced scorecard* por dimensões para monitorar e avaliar projetos pedagógicos, foi decorrente dos fundamentos teóricos e da experiência do doutorando.

### 6.1.1 Proposta analítica de indicadores na dimensão de clientes

Nesta dimensão, busca-se identificar os segmentos de clientes e mercados onde se deseja atuar. Tais segmentos representam as fontes que irão produzir o componente da receita dos objetivos financeiros da Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina.

Segundo Kaplan, Norton (1997), a perspectiva dos clientes permite que as empresas alinhem suas medidas essenciais de resultado relacionadas aos clientes com segmentos específicos de clientes e mercado. Além disso, esta perspectiva permite a clara identificação e avaliação das propostas de valor dirigidas a esses segmentos. As propostas de valor são os

vetores e os indicadores de tendências para as medidas essenciais de resultados na dimensão e indicadores de mercado.

Uma das formas de aumentar ou manter a participação no mercado é manter os clientes atuais de cada segmento. Cabe a empresa identificá-los para poder medir a manutenção deles. Assim, para definir o *Balanced Scorecard* da Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina, foi necessário articular as metas para tempo, qualidade, desempenho e serviço e, custo e traduzi-las em medidas específicas. O custo, de forma alguma, poder ser reduzido em detrimento dos outros fatores importantes para o cliente, mas, não pode ser esquecido, até porque está diretamente relacionado com a rentabilidade. Todos esses valores são a chave para entender os direcionadores das medidas de satisfação, atração, retenção de clientes e participação de mercado. (KAPLAN, NORTON, 1996; REICHELLED, 1996).

Conhecer os clientes é fundamental para uma estratégia organizacional que tenha como um de seus principais focos a satisfação e a retenção dos clientes, e requer muito mais do que uma simples pesquisa convencional periódica. Exige ouvir com empatia os clientes, conhecê-los a ponto de saber do que gostam e do que não gostam, se os produtos que estão sendo ofertados atendem ou não as suas necessidades, se os serviços de apoio estão adequados ou não. Incluir a “voz do cliente” nos processos da organização é vital para os negócios.

É importante salientar ainda, o entendimento e definição da missão é de fundamental importância neste ambiente, pois define e esclarece algumas premissas (definição do negócio, motivo de sua existência e suas atividades) que darão suporte para a definição de quem sejam efetivamente os “clientes” dessas organizações, ou seja, reconhecer que a Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina possui “clientes” da mesma forma que outras organizações mercantis.

Sendo assim, levando em conta os argumentos feitos até então, apresenta-se abaixo, proposta analítica da dimensão e indicadores de clientes que deverão avaliar e monitorar os

projetos pedagógicos dos cursos de graduação da Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina,

Figura 19:

| <b><i>DIMENSÕES E INDICADORES PROPOSTOS DE CLIENTES</i></b> |   |   |
|---|---|---|
| <b>Objetivo</b>   | <b>Indicador</b>  | <b>Melhoria</b>   |
| <b>Aumentar a satisfação dos alunos</b>                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Índice de satisfação com professores.</li> <li>• Satisfação dos alunos.</li> <li>• Novos alunos transferência externa.</li> <li>• Novos alunos vagas remanescentes.</li> <li>• Novos alunos no vestibular.</li> <li>• N° de alunos 1ª fase.</li> <li>• N° de alunos 2ª fase.</li> <li>• N° de alunos 3ª fase.</li> <li>• N° de alunos 4ª fase.</li> <li>• N° de alunos 5ª fase.</li> <li>• N° de alunos 6ª fase</li> <li>• N° de alunos 7ª fase</li> </ul> | Crescer<br>Crescer<br>Crescer<br>Crescer<br>Crescer<br>Crescer<br>Crescer<br>Crescer<br>Crescer<br>Crescer<br>Crescer<br>Crescer<br>Crescer |
| <b>Obter conceito "A" no provão</b>                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceito Provão</li> </ul>   | crescer   |

Figura 19 - Dimensões e indicadores propostos de clientes

Na seqüência apresenta-se a proposta analítica de indicadores do *balanced scorecard* na dimensão de educação e processos internos, para monitorar e avaliar projetos pedagógicos dos cursos de graduação da Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina.

### 6.1.2 Proposta analítica de indicadores na dimensão de educação e processos internos

Analisando-se a proposta analítica de indicadores do *balanced scorecard* na dimensão educação e processos internos desenvolvida neste estudo, observa-se que nessa dimensão procura-se identificar todos os processos críticos que poderão afetar os resultados estabelecidos nas dimensões de clientes e financeiros.

As necessidades dos clientes e as metas financeiras estabelecidas norteiam os processos internos que a empresa precisa ter para satisfazê-la, conforme abordam Kaplan, Norton (1997). As empresas precisam definir os processos internos e as competências que precisam superar e especificar medidas adequadas para monitorar e avaliar se o objetivo está sendo atingido.

Para os autores, as abordagens tradicionais procuram monitorar e melhorar os processos existentes, mesmo quando incorporam medidas de qualidade e tempo. Já a abordagem do *Balanced Scorecard*, contempla também a avaliação de novos processos (os mais críticos para o sucesso da estratégia da organização) que precisam ser incorporados.

A abordagem tradicional foca apenas a entrega de produtos e serviços para os consumidores atuais, controlando e melhorando as operações existentes – criação de valor de onda curta (*short wave of value creation*). A abordagem do *Balanced Scorecard* considera, adicionalmente, o processo de inovações, levando em conta produtos e serviços novos que atenderão os consumidores atuais e futuros – criação de valor de onda longa (*long wave of value creation*).

Segundo Costa (2001), para atingir metas referentes à duração do ciclo, a qualidade, produtividade e custo, por exemplo, os gestores devem traduzir metas globais referentes a essas características em metas locais, estabelecendo medidas capazes de orientar as ações dos empregados.

O sucesso de um processo de mudança se dá em função da compreensão, pelos dirigentes, de que as transformações nos modelos mentais, atitudes e valores constituem a base do sucesso da implementação das mudanças nas estruturas e sistemas operacionais e administrativos. (DAVENPORT, 1994).

Levando-se em conta os argumentos feitos até então, apresenta-se abaixo, proposta analítica da dimensão e indicadores do *balanced scorecard* na dimensão educação para monitorar e avaliar projetos pedagógicos dos cursos de graduação da Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina, conforme Figura 20:

| <b>DIMENSÕES E INDICADORES PROPOSTOS DE EDUCAÇÃO</b>                      |   |                 |
|---|---|-----------------|
| <b>Objetivo</b>   | <b>Indicador</b>  | <b>Melhoria</b> |
| <b>Aumentar o Conceito às atividades acadêmicas articuladas ao ensino</b> | • Conceito da participação dos discentes nas atividades acadêmicas.   | Crescer         |
|   | • Conceito das atividades acadêmicas articuladas ao ensino de graduação.  | Crescer         |
|   | • Conceito do estágio supervisionado.   | Crescer         |
|   | • Conceito do TCC.  | Crescer         |
|   | • Existência de bolsas acadêmicas.  | Crescer         |
|   | • Mecanismos efetivos de acompanhamento do estágio.   | Crescer         |
|   | • Mecanismos efetivos de acompanhamento do TCC.   | Crescer         |
|   | • Participação dos alunos em atividades articuladas com o setor produtivo ou em atividades voluntárias fora da IES.   | Crescer         |
|   | • Participação dos alunos em atividades de extensão.  | Crescer         |
|   | • Participação dos alunos em atividades de extensão.  | Crescer         |
|   | • Participação dos alunos em programas, projetos e atividades de iniciação científica ou em práticas de investigação. | Crescer         |
|   | • Participação em atividades reais conveniadas.   | Crescer         |
|   | • Participação em atividades reais de administração.  | Crescer         |
|   | • Relação aluno/professor na orientação de estágio.   | Crescer         |
|   | • Relação aluno/professor na orientação de TCC.   | Crescer         |
|   | • Relatórios de atividades realizadas durante o estágio supervisionado.   | Crescer         |



|  |   |         |
|--|---|---------|
| <b>Aumentar o conceito do projeto pedagógico do curso.</b>       | • Adequação da metodologia de ensino à concepção do curso.                                    | Crescer |
|  | • Adequação e atualização das ementas e programas das disciplinas.                            | Crescer |
|  | • Adequação, atualização e relevância da bibliografia.  | Crescer |
|  | • Coerência do currículo com o perfil desejado do egresso.                                    | Crescer |
|  | • Coerência do currículo com os objetivos do curso.   | Crescer |
|  | • Coerência do currículo face às diretrizes curriculares nacionais.                           | Crescer |
|  | • Coerência do sistema de avaliação do processo ensino-aprendizagem com a concepção do curso. | Crescer |
|  | • Conceito da concepção do curso.   | Crescer |
|  | • Conceito do currículo.  | Crescer |
|  | • Conceito do projeto pedagógico dos cursos.  | Crescer |
|  | • Conceito do sistema de avaliação.   | Crescer |
|  | • Dimensionamento da carga horária das disciplinas.   | Crescer |
|  | • Existência de um sistema de auto-avaliação do curso.  | Crescer |
|  | • Inter-relação e integração entre as disciplinas.  | Crescer |
| • Procedimentos de avaliação do processo de ensino-aprendizagem. | Crescer   |         |

Figura 20 - Dimensões e indicadores propostos de educação.

Kaplan, Norton (1997) alertam, que seja definida a cadeia de valor completa para os processos internos, iniciando pelo processo de inovação, identificando as necessidades atuais e futuras dos clientes e o desenvolvimento de soluções para o atendimento dessas necessidades. Em seguida analisam-se os processos e operações, ou seja, o atendimento ao cliente, para somente após a análise desses processos, identificar os serviços de pós-venda.

Dessa maneira, apresenta-se abaixo, proposta analítica da dimensão e indicadores propostos de processos internos para monitorar e avaliar os projetos pedagógicos dos cursos de graduação da Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina, conforme Figura 21:



### 6.1.3 Proposta analítica de indicadores na dimensão de aprendizados e crescimento

Analisando-se a proposta analítica de indicadores do *balanced scorecard* na dimensão de aprendizado e crescimento desenvolvido neste estudo, observa-se que nessa dimensão procura-se identificar a infra-estrutura que a organização deve construir para gerar crescimento e a melhoria em longo prazo. O aprendizado e crescimento organizacional provem de três fontes principais: pessoas, sistemas e procedimentos organizacionais.

Como as chaves para o sucesso mudam ao longo do tempo, exigindo que as instituições de ensino superior, melhorem constantemente seus cursos de graduação, é necessário monitorar e avaliar os projetos pedagógicos mediante indicadores, para observar se a IES está se comportando adequadamente.

O aprendizado e o crescimento da organização vêm de três principais fontes: as pessoas, os sistemas e os procedimentos organizacionais. Os objetivos traçados através do *Balanced Scorecard*, em geral, acusam uma grande defasagem entre as capacitações das pessoas, dos sistemas e dos procedimentos e a requerida para alcançar os objetivos, promovendo o desempenho. (COSTA 2001 p. 30).

Para eliminar essa defasagem é necessário capacitar o corpo docente e colaboradores, intensificar a tecnologia e os sistemas de informação e alinhar os procedimentos e rotinas da IES. Tal como na perspectiva do cliente, as medidas baseadas nos funcionários incluem uma mistura de medidas genéricas – satisfação do corpo docente e colaboradores, retenção, capacitação e habilidades e direcionadores específicos dessas medidas tais como índices detalhados de habilidades e competências específicas requeridas pelo novo ambiente competitivo.

Dessa maneira, ilustramos abaixo, proposta analítica da dimensão e indicadores propostos de aprendizado e crescimento que deverão avaliar e monitorar os projetos



Na seqüência apresenta-se a proposta analítica de indicadores do *balanced scorecard* na dimensão financeira para monitorar e avaliar projetos pedagógicos dos cursos de graduação.

#### **6.1.4 Proposta analítica de indicadores na dimensão financeira**

Analisando-se a proposta analítica de indicadores do *balanced scorecard* na dimensão financeira para monitorar e avaliar projetos pedagógicos dos cursos de graduação, verifica-se que os objetivos financeiros servem de foco para os objetivos e medidas das outras dimensões do scorecard. Qualquer medida selecionada deve fazer parte de uma cadeia de relações de causa e efeito que culminam com a melhoria do desempenho financeiro. (KAPLAN, NORTON, 1997).

As medidas financeiras indicam se a IES está obtendo êxito com as estratégias definidas, implementadas e executadas. Em geral, esse êxito é medido pela sua lucratividade, pelo seu crescimento e pelo incremento do valor para a Sociedade de Ensino Superior Estácio de Sá - SESES – Mantenedora (*shareholder value*). Se os indicadores financeiros não mostram o esperado, pode haver problemas na execução, na implementação ou até mesmo na definição das estratégias.

Kaplan, Norton (1996-c) identificaram três diferentes estágios do negócio, para os quais devem ser definidos conjuntos diferentes de medidas, pois os objetivos são também diferentes.

- Rápido crescimento (*rapid growth*)
- Sustentação (*sustain*)

- Colheita (*harvest*)

Segundo Costa (2001), no estágio de rápido crescimento (*rapid growth*) os objetivos enfatizarão o crescimento das vendas, os novos mercados e novos consumidores, os novos produtos e novos serviços, os sistemas, a capacitação de colaboradores, o estabelecimento de novos canais de marketing, vendas e distribuição, mantendo um nível adequado de gastos com desenvolvimento de produtos e processos.

No estágio de sustentação (*sustain*), os objetivos enfatizarão as medidas financeiras tradicionais, tais como retorno sobre capital investido, lucros operacionais e margem bruta. Os investimentos em projetos, nesse estágio, serão avaliados por análises de padrões, fluxo de caixa descontado e orçamento de capital. Essas medidas representam o objetivo financeiro clássico: excelente retorno sobre o capital investido.

No estágio de colheita (*harvest*) a ênfase recairá sobre o fluxo de caixa, Qualquer investimento deverá prover retorno em caixa (*cash pay back*) certo e imediato, pois o objetivo não é maximizar o retorno sobre o investimento. Os gastos com pesquisas e desenvolvimento se escasseiam, pois o ciclo de vida do negócio está em seu estágio final.

Para os autores, dependendo do tipo de organização, as medidas financeiras podem se diferenciar, considerando para isso, as características e realidade de cada uma. Os objetivos financeiros devem desempenhar um duplo papel: definir o desempenho financeiro esperado da estratégia e servir de foco principal para os objetivos e medidas de todas as outras dimensões do *scorecard*.

Destaca-se abaixo, proposta analítica da dimensão e indicadores do *balanced scorecard* na dimensão financeira que deverão avaliar e monitorar os projetos pedagógicos dos cursos de graduação da Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina, conforme figura 23:

| <b>DIMENSÕES E INDICADORES PROPOSTOS FINANCEIROS</b> |  |   |
|--|--|---|
| <b>Objetivo</b>                                      | <b>Indicador</b>   | <b>Melhoria</b>   |
| <b>Aumentar as receitas gerais</b>                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inadimplência – Matutino e Noturno</li> <li>• Matrículas</li> <li>• Mensalidades antecipadas.</li> <li>• Mensalidades do mês – Matutino e Noturno</li> <li>• Mensalidades recuperadas no exercício anterior.</li> <li>• Mensalidades recuperadas no exercício.</li> <li>• Receitas globais</li> <li>• Receitas matutino e Receitas noturno</li> </ul> | Diminuir<br>Crescer<br>Manter<br>Crescer<br>Crescer<br>Crescer<br>Crescer<br>Crescer  |
| <b>Obter Superávit</b>                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Superávit.</li> </ul>   | Crescer   |
| <b>Otimizar as despesas gerais</b>                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• % aluguel.</li> <li>• % Energia elétrica e Telefone.</li> <li>• % Folha administrativa/acadêmica.</li> <li>• % Leasing.</li> <li>• % Limpeza e segurança.</li> <li>• % Marketing.</li> <li>• % Material de expediente.</li> <li>• Despesas com pessoal.</li> <li>• Despesas Gerais.</li> <li>• Despesas Operacionais.</li> </ul>                      | Diminuir<br>Diminuir<br>Diminuir<br>Diminuir<br>Diminuir<br>Diminuir<br>Crescer<br>Diminuir<br>Crescer<br>Crescer<br>Diminuir |

Figura 23 - Dimensões e indicadores propostos financeiros.

As metodologias de *balanced scorecard* discutidas pelos autores citados no presente estudo, permitem o entendimento da importância de apresentar uma proposta analítica de indicadores do *balanced scorecard* nas dimensões de clientes, educação e processos internos, aprendizado e crescimento e financeira, para monitorar e avaliar projetos pedagógicos dos cursos de graduação.

No próximo capítulo apresentam-se as conclusões e recomendações do presente estudo, considerando-se o objetivo geral, ou seja, apresentar proposta de indicadores do *Balanced Scorecard* nas dimensões de clientes, processos internos, aprendizado e financeira, para monitorar e avaliar projetos pedagógicos dos cursos de graduação da Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

### 7.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando-se o objetivo geral do presente trabalho, ou seja, apresentar proposta de indicadores do Balanced Scorecard nas dimensões de clientes, processos internos, aprendizado e financeira, para monitorar e avaliar projetos pedagógicos dos cursos de graduação da Faculdade Estácio de Sá de Santa, faz-se necessário alinhar os aspectos mais marcantes nesta área de atuação.

Em primeiro lugar, observam-se similaridades dos fundamentos teóricos e empíricos, quanto se leva em conta os eventos internos e externos, ou seja, os aspectos do mercado influenciaram a escolha e a implementação do projeto *balanced scorecard*, visando ao processo avaliativo das estratégias contidas no planejamento estratégico visando um melhor rumo para a mesma.

O projeto *balanced scorecard* não pode, sob hipótese alguma, ser baseado apenas em valores quantitativos, ignorando o que está ocorrendo, assim como em relação ao que poderá ocorrer no lado de fora, subestimando as ações da concorrência e da dinâmica econômica do mercado. O *balanced scorecard* torna-se fundamental na medida em que ele favorece a discussão da missão, dos objetivos, das políticas, das estratégias e dos mecanismos para monitorar e avaliar projetos pedagógicos dos cursos de graduação.



Através da discussão do *balanced scorecard* os dirigentes da organização investigada puderam redefinir ou até mesmo definir estratégias mais condizentes para atender a dinamicidade interna e externa. Por meio do diagnóstico, a Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina pôde verificar os aspectos internos (instalações, serviços oferecidos, recursos humanos e financeiros etc.) e os externos que estavam favorecendo a adoção de novos objetivos, metas, iniciativas e estratégias.

Também ficou evidente a influência da figura da Direção Geral, onde entende que através da busca contínua e o comprometimento com a excelência é o diferencial entre ser líder ou liderado.

Dessa maneira, conclui-se que os valores introduzidos pelos atores sociais ajudaram a empresa a buscar diferencial junto aos concorrentes. Assim, a liderança deve ser tratada como um processo contínuo em um contexto. O contexto refere-se às condições antecedentes a mudança, à estrutura interna, à cultura e ao contexto político que a liderança ocorre, como as características do contexto de fora da organização onde muito da legitimidade para a mudança derivada. Isto pode ser confirmado quanto se discutiram os valores da organização.

Conclui-se ainda, que o *Balanced Scorecard* permite traduzir, claramente, a estratégia e as ações a ela vinculadas, de forma que cada profissional envolvido possa compreender e medir seu papel no desenvolvimento do negócio, facilitando a ligação entre as metas corporativas, das coordenações pedagógicas, acadêmicas, das equipes e indivíduos, como verificado quando da análise do projeto *balanced scorecard* da Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina.

Em segundo lugar, pode-se concluir que o *balanced scorecard* integra os três grupos de ações que conduzem a este fim: Estratégias, Operacionais e Organizacionais, estabelecendo um processo estruturado para a criação de medidas e objetivos em todos os

níveis, possibilitando a integração entre os grupos de ações e garantindo o alinhamento de toda a organização.

A metodologia de implantação do *balanced scorecard* utilizada pela Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina segue o modelo genérico preconizado por Kaplan, Norton (1997, 2000 e 2001), que projeta quatro perspectivas para a mensuração estratégica de um negócio: **Finanças**, que indica como a Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina (Mantida), deve ser para atender os objetivos financeiros propostos pela Universidade Estácio de Sá (Mantenedora); **Clientes**, que define como a Faculdade deve proceder para atender as expectativas de seus clientes; **Educação e Processos Internos**, que identifica quais os processos críticos para o sucesso e quais agregam ou não valor; e **Aprendizado e Crescimento**, que mensura a habilidade da Faculdade em adaptar-se às mudanças no ambiente.

Através dos indicadores propostos no presente estudo para monitoramento e avaliação das dimensões, podem servir para incrementar os padrões de qualidade e de competitividade dos cursos de graduação já que os indicadores promovem a motivação da Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina e permitem a avaliação da estratégia e do seu aprendizado.

Sendo assim, os indicadores propostos neste estudo funcionam como ferramentas que conduzem a um comportamento desejado, dão aos indivíduos o direcionamento que precisam. Para os gestores eles ajudam a testar o progresso da organização em direção aos objetivos estratégicos e servem como um teste permanente da validade da estratégia.

Através do monitoramento e avaliação das dimensões e indicadores financeiros a Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina, pode verificar se está obtendo êxito com as estratégias definidas, através dos Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação. Na dimensão e indicadores de aprendizado, verifica-se se os objetivos traçados acusam defasagem entre as capacitações das pessoas, dos sistemas e dos procedimentos. Com relação

à dimensão educação e processos internos, pode-se através do *balanced scorecard*, definir os processos internos e as competências que precisam superar e especificando medidas para monitorar e avaliar se os objetivos estão sendo atingidos. Com relação à dimensão e indicadores de clientes, permite a clara identificação, avaliação e monitoramento das propostas de valor dirigidas a esses segmentos. As propostas de valor são vetores e os indicadores de tendência para as medidas de resultados na dimensão e indicadores de mercado.

Por fim conclui-se que a Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina adota práticas pedagógicas e métodos de ensino/aprendizagem inovadores, direcionados à garantia da qualidade dos cursos de graduação, como também adota procedimentos alternativos de avaliação e monitoramento através do *balanced scorecard* nas dimensões (financeira, aprendizado, educação e processos internos e clientes) que favorecem a compreensão da totalidade dos cursos, consolidando os perfis desejados do formando, aferindo também a importância do caráter inter e multidisciplinar das ações didáticas e pedagogicamente estruturadas, inclusive ensejando interface da graduação com a pós-graduação sob diferentes mecanismos, em especial com estímulo à pesquisa, o incentivo à produção científica e a inserção na comunidade sob as diversas formas ou programas de extensão.

Importante fator para a avaliação das instituições é a produção que elas podem colocar à disposição da sociedade e de todos quantos se empenhem no crescimento e no avanço da ciência e da tecnologia. Com efeito, a produção que uma instituição divulga, publica, socializa, certamente será um forte e ponderável indicador para o acompanhamento e avaliação sobre a instituição, sobre o curso e para os alunos em particular que, durante o próprio curso, já produzem, como reflexo da consciência que possuem quanto ao desenvolvimento de suas potencialidades.

A partir dessas constatações, verificar-se que as dimensões e indicadores do *balanced scorecard* (financeira, aprendizado, processos e de mercado) servem de parâmetro para monitorar e avaliar projetos pedagógicos dos cursos de graduação da Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina.

## 7.2 RECOMENDAÇÕES

- A partir das conclusões do presente estudo, muitas questões chamaram a atenção do autor e merecem ser citada, como recomendações e/ou sugestões.
- A primeira vincula-se aos resultados do estudo, já que eles não representam uma etapa acabada. É apenas uma contribuição sobre a gestão estratégica na Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina e serve de reflexão aos dirigentes do setor, no sentido de se obter a consolidação do *balanced scorecard* como “guarda-chuva” para facilitar a tomada de decisão.
- A segunda decorre ainda dos achados do presente estudo, no sentido de que a escolha estratégica deve estar ligada ao *balanced scorecard*, ao planejamento estratégico, aos valores dos atores sociais internos e externos e aos eventos do ambiente direto e indireto, visando à sua real efetividade junto aos membros da organização e da sociedade.

- A terceira relaciona-se com a utilidade dos resultados deste estudo para ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, seus docentes discentes. Os resultados alcançados evidenciam a necessidade do desenvolvimento de outros projetos, para se comparar e checar, principalmente, a decisão estratégia de implementação do *balanced scorecard* para orientar e subsidiar o monitoramento e a avaliação dos projetos pedagógicos de cursos de graduação.

## REFERÊNCIAS

ABMES. **Políticas públicas de educação superior**: desafios e proposições Brasília, 2002.

ALMEIDA JUNIOR, A. Reparos à Lei 4024 de 27/12/61. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, São Paulo, v.37, n. 85, p.112-135, 1961.

AMBONI, N. **O Caso Cecrisa SA: uma aprendizagem que deu certo**. Florianópolis: UFSC/CTC/EPS (Tese de doutorado), 1997.

ANDRADE, R. O B. de. **A formação de recursos humanos em administração**: indicativos de um novo paradigma na formação profissional e no processo ensino e aprendizagem do Administrador. Tese de Livre Docência. Rio de Janeiro. UGF, 1996.

ANDRADE, R. O B. de.; AMBONI, N. **Proposta de diretrizes curriculares para os cursos de graduação em administração**. Brasília: MEC/SESU, 2002.

AUBREY, R.; COHEN, P. M. **Working wisdom**. São Francisco: Jossey-Bass, 1995.

BRUYNE P. et. al. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

BUARQUE, C. **A Aventura da universidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

BURREL, G., MORGAN, G. **Paradigms in organizational studies**. New Directions in organizational analysis conference. Lancaster, England. 1979.

CAMPOS, V. F. **Gerenciamento pelas diretrizes**. Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni, Escola de Engenharia da UFMG, 1992.

COSTA, A. P. **Contabilidade gerencial**: um estudo sobre a contribuição do Balanced Scorecard. São Paulo: FEA/USP, 2001.

CSILLAG, João M. **Gerenciando o valor do cliente**. Atlas. São Paulo. 1995.

DAVENPORT, T. H. **Reengenharia de processos**. Rio de Janeiro: Campus, 1994.

DAVENPORT, T. H.; PRUSAK, L. **Conhecimento empresarial**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

DE GEUS, A. **A Empresa Viva**. Rio Janeiro: Campus, 1998.

DEMO, P. **Pesquisa**: princípios científicos e educativos. São Paulo: Cortez, 1991.

ECO, H. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

EDVINSSON, L., MALONE, M. **Capital intelectual**. São Paulo: Makron Books, 1998.

ForGRAD -Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. **Plano Nacional de Graduação**. Ilhéus, 1999.

GENDRON, M. **Using the balanced scorecard**. Harvard Management Updde: Newsletter from Harvard Business School 2, n .10 , p. 7-10, oct. 1997.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**.. São Paulo: Atlas, 1987.

HAMEL, G., PRAHALAD, C. K. **Competindo pelo futuro** - estratégias inovadoras para obter o controle do seu setor e criar os mercados de amanhã. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

HARRINGTON, J. H. **Gerenciamento total da melhoria contínua**. São Paulo: Makron Books, 1997.

\_\_\_\_\_. **Aperfeiçoamento processos empresariais**: estratégia revolucionária para o aperfeiçoamento da qualidade, da produtividade e da competitividade. São Paulo: Makron Books, 1993.

HOSBAWM, E. J. **A Era dos impérios**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

KAPLAN, Robert S.; NORTON, David P. **The Balanced Scorecard**: translating strategy into action. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press, 1996.

\_\_\_\_\_. Having trouble with your strategy? Them map it. **Harvard Business Review**, v.74, n.5, p.134-147, sep/oct. 1993.

\_\_\_\_\_. **A estratégia em ação**: Balanced Scorecard. 6. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

\_\_\_\_\_. **The strategy-focused organization: how balanced scorecard companies thrive in the new business environment**. Boston, Massachussts: Harvard Business School Press, 2000.

\_\_\_\_\_. **Organização orientada para a estratégia**: como as empresas que adotaram o balanced scorecard prosperam no novo ambiente de negócios: Campus. Rio de Janeiro, 2001.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

LAUDON, K.C., LAUDON, J. P. **Management Information Systems Organization and Technology**. 4.ed. New Jersey: Prentice Hall, 1996.

LESCA, H., ALMEIDA, F.C. Administração Estratégica da Informação. **Revista de Administração**. São Paulo, v. 29, n.3, p.66-75, jul/set.1994.

LETZA, S.R. The design and implementation of the Balanced Business Scorecard – an analysis of three companies in practice. **Business Process Re-engineering & Management Journal**, v.2, n.30, p.54-76, 1996.



NEELY, A.; BOURNE, M. **Why measurement initiatives fail**. 2000. [recebido por e-mail ([proquestmail@bellhowell.infolearning.com](mailto:proquestmail@bellhowell.infolearning.com)) em 30/01/02].

OHMAE, K. **O estrategista em ação: a arte japonesa de negociar**. São Paulo: Pioneira, 1985.

OLIVER, D. **Como serão as coisas no futuro**. São Paulo: Pioneira, 1999.

OTTOBONI, C. **Uma proposta de abordagem metodológica para implementação do Balanced Scorecard em pequenas empresas**. Dissertação de Mestrado. Itajubá: UNIFEI, 2002.

OTTOBONI, C., FERNANDES, C. P., PAGNI, T. E. e PAMPLONA, E. O. Algumas Razões para Ocorrência de Falhas no Balanced Scorecard (BSC). Encontro Nacional de Engenharia de Produção, 22, Curitiba. 2002.

RAMOS, A G. Modelos de homem e teoria administrativa. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 3-12, abr./jun., 1984.

RANIERI, N. B. **Educação superior, direito e estado na lei de diretrizes e bases: lei no. 9.394/96**. São Paulo: EDUSP/ FAPESP, 2000.

REICHHELD, F. [Learning from Customer Defections](#). **Harvard Business Review**, p.56-69, mar./apr., 1996.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1989.

ROEST, P. The golden rules for implementing the Balanced Business Scorecard. **Information Management & Computer Security**, p.163-165, 1997.

RUDIO, F.V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: Vozes, 1986.

RUIZ, J.A. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. São Paulo: Atlas, 1979.

SCHNEIDERMAN, A.M. Why Balanced Scorecards fail. **Journal of Strategic Performance Measurement**, p. 6-11, January 1999.

SELLTIZ, C. et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Herder, 1987.

SENGE P. **A Quinta disciplina: arte, teoria e prática de organização de aprendizagem**. 9ª ed. Tradução por Regina Amarante. São Paulo: Best Seller, 1990.

\_\_\_\_\_. 1994.

SINAES. **Base para uma nova proposta de avaliação superior**. Disponível em: <http://grad.unifest.br/alunos/cg/sinaes/sinaes.pdt./acesso> Acesso em: 16 jun. 2004.

SORJ, B. **O Ensino Público e o Ensino Privado no Brasil**. Santiago: PREAL. 2000.

SOUZA, P. N. P. 2001. **LDB e educação superior**. Rio de Janeiro: Pioneira.

SOUZA, P. N. P de, SILVA, E. B. da. **Como entender e aplicar a Nova LDB**. São Paulo: Pioneira, 1997.

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

VAN DEN DAELE, L. D. Qualitative models in developmental analysis. **Developmental Psychology**, v1, n.4, p. 303-310, 1969.

WILLYERD, k. **Balancing your evaluation act**. Training 34, n 3 (March 1997).

**BIBLIOGRAFIA**

ABERNATHY, W. Balanced scorecards make teamwork a reality. **Journal for Quality & Participation**, Cincinnati, v. 20, Is 5, p 58-59, Nov/Dec. 1997.

ALLAN, D., KINGDON, M., ET ALL, **E Se...: como iniciar uma revolução criativa no trabalho**. São Paulo: Best Seller, 1998.

AMBONI, N. MOMM, O. Projeto pedagógico da UDESC e a reforma curricular do curso de administração do CCA/ESAG. In: **Anais...** Seminário Nacional sobre Qualidade e Avaliação dos Cursos de Administração, 2. Vitória , 1997.

ANTUNES, J. A. V. Considerações sobre a concorrência intercapitalista, a filosofia justo-a-tempo e o controle sobre os trabalhadores. In: **Anais ... ENEGEP**, 9, 1989.

AXSON, D. A. J. **The fates route to righth answers, strategy & leadership**, Chicago, v. 27, p 6-10, may/jun. 1999.

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

BALDRIDGE, J. et al. **Estructuración de políticas y liderazgo efectivo en la educación superior**. México: N.O. M. A, 1982.

BALDRIDGE, J. Victor. **Power and conflict in the university**. New York, John Wiley, 1971.

BAUMANN, R. **A globalização e seus sete paradoxos capitais**. Rio de Janeiro: Rumos, p. 20-21, ago., 1996.

BLAU, P. M universidade como organização. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.2, n.2, p.10-26, jul./dez. 1984.

BONOMA, T. V. Case research in marketing: opportunities, problems, and process. **Journal of Marketing Research**, v. 22, may 1985.

BORDAS, M.C. Contribuições da teoria à compreensão das relações conteúdo-forma-determinações sócio-políticas nos currículos escolares. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.17, n.1, p. 5-17, jan./jun. 1992.

BRASIL, Secretaria de Ensino superior. **Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras/MEC/SESu**. Brasília: SESu, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Nacional para reformulação da Educação Superior. Uma nova política para a educação superior. Relatório Final. Brasília, 1985.119p.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 / 96. In: **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, n. 248, de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Proposta do Executivo ao Congresso Nacional. Brasília - DF: MEC / INEP, 1998a.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino fundamental**. Brasília - DF: MEC, 1998c.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Comissão Nacional de Avaliação. PAIUB. Documento Básico - Brasília, 26. nov. 1994. **Avaliação**. Campinas, v. 1, n. 1, jun/1996.

BRASIL. **Sistema Nacional de avaliação da educação superior**: bases para uma proposta de avaliação da educação superior brasileira. Brasília, 2003.

BRUSEK, F.J. O desafio do desenvolvimento global. Rio de Janeiro, **Rumos**, p. 19-21, maio, 1996.

BURRIS, B. H. Technocratic organization and control. **Organization Studies**. 1989.

CAVALCANTI, M., GOMES, E., PEREIRA, A. **Gestão de empresas na sociedade do conhecimento, um roteiro para a ação**. Rio de Janeiro: Campus. 1997.

CARPINETTI, L.C.R. Proposta de um modelo conceitual para o desdobramento de melhorias estratégicas. **Gestão & Produção**, v.7, n.1, p.29-41, abr. 2000.

CLEGG, S., DUNKEREY, D. **Organization, class, and control**. London. Rutledge and Kegan Paul, 1980.

CHAMPION, D.J. **A sociologia das organizações**. São Paulo: Saraiva, 1979.

CHAUI, M. S. Ventos do progresso: a universidade administrada. In: PRADO JUNIOR, B., TRAGTENBERG, M., CHAUI, M. S. **Descaminhos da educação pós 68**. São Paulo, 1980.

CHIAVENATTO, I. **Administração de empresas; uma abordagem contingencial**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1982.

COSTA, L. C. B. F. INEP: novos rumos e perspectivas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.65, n. 150, p. 241-254, 1984.

\_\_\_\_\_. **A disciplina currículos e programas em cursos de pedagogia no município do Rio de Janeiro: uma avaliação**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro (Dissertação de mestrado), 1987.

COVEY, S. T. **Liderança baseada em princípios**. Rio de Janeiro: Campus, 1984.

CUNHA, L. **A Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro, 1979.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era de Vargas**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

CUNHA, L. A. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro, 1986.

CURY, J. A Lei de Diretrizes e Bases e o projeto pedagógico. In: **Dois Pontos**, v. 4, n. 35, nov./dez., p.48, 1997.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis: Vozes, 1996.

DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. (orgs.). **Universidade desconstruída**: Avaliação Institucional e Resistência. Florianópolis: Insular, 2000.

DOLL JUNIOR, W. E. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DRUCKER, P. **O novo papel da administração**. São Paulo: Nova Cultural, 1986 (Coleção Harvard de Administração)

DRUCKER, P. **Administração de organizações sem fins lucrativos**. São Paulo: Pioneira, 1999.

EPSTEIN, M.; MANZONI, J.F. Implementing corporate strategy: from Tableaux de Board to Balanced Scorecards. **European Management Journal**, v.16, n.2, apr. 1998.

ETZIONI, A. Organizational control structure. In MARCH, G. **Handbook of organizations**. Rand McNally: Chicago, 1965.

FÁVERO, M. L. A Da universidade modernizada à universidade disciplinada. **Educação e Sociedade**, Brasília, n. 30, p.87-133, 1985.

FLEURY, A. C. C., VARGAS, N.. **Organização do trabalho**: uma abordagem interdisciplinar. São Paulo: Atlas. 1983.

FERREIRA, A B de H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

FIGUEIREDO, M. C. M. Curriculum issues in Brazil: traditions, policies and problems. **Compare**, v. 11, n 1, p. 89-98, 1981.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, 1969.

GADOTTI, M. A faculdade de educação e a integração universitária. **Cadernos CEDES**, Brasília, n 2, p. 70-78, 1983.

GADOTTI, M. Pressupostos do projeto pedagógico. In: MEC, **Anais...** Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília, 1994.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. Introdução à evolução das idéias pedagógicas no Brasil (1889/1986). **Tecnologia Educacional**, Brasília, v. 16, n 44, p. 6-15, 1987.

GOMES, E., BRAGA, F. **Inteligência Competitiva, Como transformar informação em um negócio lucrativo**. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

GOOD, W.J., HATT, P. K. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Nacional, 1977.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GRAMIGNA, M. R. **Modelo de competências e gestão dos talentos**, São Paulo, Makron Books, 2002.

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

HALL, R. H. **Organizações: estrutura e processos**. Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil, 1984.

IANNI, O **Crisis in Brazil**. Nova Iorque, 1970.

KLEIN, D. A. **A gestão estratégica do capital intelectual**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1998.

KOONTZ O'DONNELL. **Fundamentos da administração**. São Paulo: Pioneira. 1981.

KUPFER, D. A produção made in Brazil e seus desafios. **Rumos**, Rio de Janeiro, p. 10-11, jul, 1996.

LASTRES, H., ALBAGLI, S., ET ALL. **Informação e globalização na era do conhecimento**. Rio de Janeiro: Campus, 1999..

LINGLE, J. J. and WILLIAM A. S. **From balanced scorecard to strategic gauges: is measurement worth it?** Management Review, 85, n 3 (March/1996): 56-61

LITTERER, J. A. **Análise das organizações**. São Paulo: Atlas, 1977.

MARCONI, M. de A., LAKATOS, E.M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostras e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 1982.

MARTINS, J. Planejamento e construção de curriculum. **Estudos**, n. 85, p. 28/41, 1963.

MARTINS, J. Os fundamentos psicológicos do curriculum. **Didática**, n.1, p. 47/63, 1964.

MARTINS, E. R. **O INEP: linhas para um administração por objetivos**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro (Dissertação de mestrado), 1975.

MARTINS, R.A. **Sistemas de medição de desempenho: um modelo para estruturação do uso**. Tese de Doutorado. São Paulo: Escola Politécnica da USP, 1998.

MELLO, G. N., MAIA, E. M., BRITO, V. M. V. As atuais condições de formação de professor de 1º grau: algumas reflexões e hipóteses de investigação. **Cadernos de Pesquisa**, Brasília, n. 45, p. 71-78, 1983.



MELLO, G. N. de. **Cidadania e competitividade**: desafios educacionais do terceiro milênio. São Paulo: Cortez, 1994..

MINTZBERG, H. **The strategy concept I**: five os for strategy. California: Management Review, Fall 1987.

\_\_\_\_\_. **Criando organizações eficazes**: estruturas em cinco configurações. São Paulo: Atlas, 1995.

\_\_\_\_\_. **Safári de estratégias**: um roteiro pela selva do planejamento estratégico. Porto Alegre: Bookman, 2000.

\_\_\_\_\_. **O processo de estratégia**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MIRANDA, M. G. de. O novo paradigma de conhecimento e as políticas educativas na América Latina. Reunião Anual da ANPED, 19, Caxambu- Minas Gerais, 1996.

MOUNTIAN, S., HAMA, T. **Teoria da abrangência**: um conhecimento inédito de transformação e mudança nas organizações. São Paulo: Cultrix, 2001.

MOREIRA, A F. B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1997.

MORGAN, G. **Imagens da Organização**. São Paulo: Atlas, 1997.

MOREIRA, J. R. **Introdução ao estudo do currículo da escola primária**. Rio de Janeiro, 1955.

MOREIRA, J. R. **Educação e desenvolvimento no Brasil**. Rio de Janeiro, 1960.

MORGAN, G. & SMIRCICH, L. The Case for Qualitative Research. **Academy of Management Review**, v. 5, n. 4, 1980.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: Pedagógica, e Universitária e USP, 1974.

NONAKA, I. TAKEUCHI, H. **Criação do conhecimento na empresa**: como as empresas Japonesas geram a dinâmica da inovação. 2 ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

OLIVEIRA, D. de P. R. de. **Excelência na administração estratégica**. São Paulo: Atlas, 1993.

OLIVEN, A C. **The urban middle strata in brazilian society and the expansion of higher education**: a case study of Rio Grande do Sul. Londres: Universidade de Londres (Tese de doutorado), 1982.

OLVE, N. G., ROY, J. WETTER, M. **Condutores da performance**: um guia prático para uso *do balanced scorecard*. Rio de Janeiro: Qualitimark. 2001.

OUCHI, W. P. R. A conceptual framework for the design of organizational control mechanisms. **Management Science**, 1979.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**: contribuição à história da educação brasileira. São Paulo, 1973.

PAIVA, V. P. **Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentismo**. Rio de Janeiro, 1980.

PEIXOTO, A C. **Educação no Brasil**: anos vinte. São Paulo, 1983.

PERROW, C.B. **Análise organizacional**: um enfoque sociológico. São Paulo: Atlas, 1986.

PORTER, M. E. **Estratégia competitiva**: Técnicas para análise da indústria e da concorrência. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

PORTER, M. **Vantagem competitiva**. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

**PLANO Nacional de Educação**. Apresentação de Vital Didonet. **Brasília: Plano, 2000**.

PRADO, Lauro J. Guia Balanced Scorecard. Disponível em: <http://lauprado.tripod.com/ezine/> Acesso em: 24 mai. 2004.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. São Paulo: Cortez Associados, 1979.

RISTOFF, D. I. A universidade e o compromisso com a avaliação institucional na reconstrução do espaço social. In: **Avaliação institucional**: desafio da universidade diante de um novo século. Belém: 1997.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes, 1980.

RUAS, R., ANTUNES, J. A. V., ROESE, M. **Avanços e impasses do modelo japonês no Brasil**: observações acerca de casos empíricos. Mimeo/UFRGS: Porto Alegre, 1989.

SAVIANI, D. **Educação do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo, 1980a

\_\_\_\_\_. **Política e educação no Brasil**. São Paulo, 1987.

\_\_\_\_\_. Competência política e compromisso técnico ou (O ponto de discórdia e o fruto proibido). **Educação e Sociedade**, n.15, pp. 111-143, 1983.

\_\_\_\_\_. Para além da curvatura da vara. In: **Revista Ande** n. 3. São Paulo, 1982.

\_\_\_\_\_. **A nova lei da educação**: Trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores associados, 1997.

SAVIANI, D, MENDES, D. T., BOSI, A, HORTA, J. S. B. **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro, 1983b

SEWELL, W. e Hauser, R. **Education, Occupation, and Earnings**: Achievements in the Early Career. Nova Iorque: Academic Press, 1990.

SILVA, J. G. A. **Educação e hegemonia**: um estudo sobre os papéis desempenhados pela EPEM e pelo PREMEN, a partir da década de 60. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro (Dissertação de mestrado), 1984.

SILVA, T. R. N. **Conteúdo curricular e organização da educação básica**: a experiência paulista. São Paulo: PUC (Tese de doutorado), 1988.

SILVA JR., João dos Reis, SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil**: reformas do Estado e mudanças na produção. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP: USF-IFAN, 2001.

SILVA, J. S. **Administração por objetivos**: uma abordagem prática. São Paulo: Atlas, 1984.

SKIDMORE, T. E. **Politics in Brazil, 1930-1964**: na experiment in democracy. Nova Iorque, 1986.

SOUZA, M. I. S. **Os empresários e a educação – O IPES e a política educacional após 64**. Petrópolis: Vozes, 1981.

STERN, Gary. **Terceiro Setor: ferramenta de auto-avaliação para empresas**. São Paulo: Futuro, 2001

STEWART, T. **Capital intelectual**: a nova vantagem competitiva das empresas. Rio de Janeiro: Campus, 1996.

STONER, J.A.F. **Administração**. 3.ed. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil, 1985.

SUCUPIRA, N. Princípios da educação de grau médio na lei de diretrizes e bases. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.40, n. 91, p. 45-67, 1963.

SUCUPIRA, N. Da faculdade de filosofia à faculdade de educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 51, n.114, p. 260-276, 1969.

TAVARES, M. C. **Da substituição de importações ao capitalismo financeiro**: ensaios sobre economia brasileira. Rio de Janeiro, 1972.

TAVARES, J. N. Educação e imperialismo no Brasil. **Educação e Sociedade**, n.7, p. 5-52, 1980.

TEIXEIRA, A **Pequena introdução à filosofia da educação**: a escola progressiva ou a transformação da escola. São Paulo, 1968.

TEIXEIRA, A Escolas de educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 51, n. 114, p. 239-259. 1969.

TEIXEIRA FILHO, Jayme. **Gerenciando conhecimento**. Rio de Janeiro: SENAC, 2.000.

TENÓRIO, Fernando G. (org.). **Gestão de ONGs**: principais funções gerenciais. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

TRZCIENSKI, E. BROOKE H. Performance management tools ensure quality customer service. *Journal of Strategic Performance Measurement* 1, n 1 (February-March 1997).

TUBINO, M. J. G. **A universidade ontem e hoje**. São Paulo, 1985.

VEIGA, I. P. A **Projeto político pedagógico da escola**. Campinas (SP): Papyrus, 1996.

XAVIER, R. C. M. **O currículo como campo de estudos**: contribuições das teses e dissertações de currículo na década de 70-80. Curitiba: Universidade Federal do Paraná (Dissertação de mestrado), 1982.

WOODWARD, J. **Organização industrial**: teoria e prática. São Paulo: Atlas, 1980.