

1 INTRODUÇÃO

Esta introdução coloca a temática da busca por um modelo educacional centrado nas noções de competência e na mediação da aprendizagem, justifica sua relevância e os dilemas que as instituições enfrentam nesta busca. É onde se formulam as perguntas de pesquisa e finalmente onde se explicitam os objetivos pretendidos nesta dissertação.

1.1 O PROBLEMA DE PESQUISA

Em uma sociedade onde o conhecimento e a capacidade de aprender continuamente passam a ser recursos determinantes para o desenvolvimento de indivíduos e da sociedade em geral, as instituições de ensino superior encontram-se diante de grandes oportunidades, mas também de grandes desafios.

Por um lado, há certo consenso de que educação deve assumir um papel mais central na busca pelo desenvolvimento, colocando-se não como único, mas como um instrumento central para lidar com os múltiplos desafios do presente e do futuro: globalização, tecnologia, problemas ambientais, crises e grandes transformações de ordem econômica, desigualdade social, mudanças no trabalho, desemprego, violência e uma infinidade de outros problemas de alta complexidade que se apresentam.

Por outro lado, não há como pensar que as instituições de ensino superior, mantendo seus modelos tradicionais de ensino e de gestão, irão alcançar os resultados necessários no melhor tempo. Ainda mais à frente de um cenário mais dinâmico e competitivo, que pressiona cada vez mais por bons resultados, por equilíbrio financeiro, mas onde as avaliações e indicadores de qualidade nem sempre trazem a melhor fotografia, como no contexto da educação superior no Brasil e em São Paulo, ainda que existam ilhas de exceção. Pois bons exemplos também existem.

A educação superior brasileira vivenciou recentemente alguns avanços importantes em questões legais, em decorrência da introdução da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996, e presenciou um crescimento vertiginoso na oferta de vagas,

diversidade de cursos e número de instituições desde então. Esta explosão da educação superior no Brasil se deu em parte por uma histórica demanda reprimida, por outra por uma legislação mais aberta, que a partir de 1998 facilitou a abertura de novas instituições, novos cursos e expansão de vagas. De acordo com os dados extraídos dos censos escolares e boletins técnicos publicados pelo Ministério da Educação (MEC) através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), observa-se que entre 1998 e 2006, a educação superior saltou de 973 para 2270 instituições de ensino superior (IES) credenciadas, de 6950 cursos para 22.101 cursos reconhecidos, de 803.919 para 2.629.598 vagas ofertadas anualmente. Ainda que existam críticas e uma demanda gigantesca por formação de nível superior no Brasil, principalmente formação de qualidade, esta expansão representa um avanço e evidencia certa melhoria nas condições de acesso, muito importante quando se trata de educação superior no Brasil.

É possível perceber que para assumir este papel central as instituições de ensino superior no Brasil têm um longo e difícil caminho pela frente. As instituições encontrarão um ambiente muito mais competitivo e dinâmico do que o habitual e deverão ser capazes de lidar com transformações que impactam o próprio coração da educação que é a formação dos futuros profissionais e cidadãos. Deverão se ajustar a um mundo novo, aos movimentos complexos de globalização, da *sociedade do conhecimento*, *sociedade pós-industrial* ou outras variações sobre este momento histórico de transição entre uma sociedade baseada na atividade e na produção industrial, para uma sociedade baseada na produção intelectual e no conhecimento. Adaptar-se aos avanços das tecnologias de informação e da internet, que disponibilizam acesso a aulas, livros, bases de artigos e periódicos científicos, vídeos e uma quantidade inalcançável de conteúdo e conhecimento sobre os mais variados temas (produzidos e consumidos em tempo real). E finalmente responder a uma demanda cada vez mais exigente por novos conhecimentos, saberes e habilidades que uma sociedade com ritmos de mudança muito acelerados propõe e que requer dos alunos e dos docentes uma integração e relativização de conhecimentos que está além da sua simples e tradicional reprodução.

Se o que temos de aprender evolui, e ninguém duvida de que evolui cada vez mais rapidamente, a forma como tem de se aprender e ensinar também deveria evoluir. Uma breve viagem pela evolução das formas culturais da

aprendizagem nos ajudará a compreender melhor a necessidade de criar uma nova cultura da aprendizagem que atenda às demandas de formação e educação da sociedade atual, tão diferente em muitos aspectos de épocas passadas. (Poço, 2002; pg30)

Frente a este contexto, a busca por um novo paradigma educacional, que lide com estas limitações do modelo tradicional de ensino e potencialize nossa capacidade de lidar com as incertezas e desafios do futuro, **vem ganhando** força e está muito presente nas discussões que giram em torno da educação no Brasil e no Mundo. E como vertente alternativa, ou no mínimo complementar, aos meios tradicionais de ensino, apresenta-se um modelo educacional centrado nas noções de competência e aprendizagem.

Esta visão está presente em importantes referências para a educação em todo o mundo, em publicações da Organização das Nações Unidas para a Ciência, Educação e Cultura (UNESCO), Diretrizes Curriculares do MEC para o Ensino Superior, e nas pesquisas de diversos autores **usados** como referência no capítulo 2 deste trabalho. Nesta introdução, vale citar que a noção de competência amplia o produto da educação em confronto com o ensino tradicional, centrado predominantemente na transmissão de conhecimentos, e reacende o debate sobre “cabeças bem cheias ou cabeças bem feitas” **Perrenoud (1999)**.

Segundo **Perrenoud (1999)**: “competência é uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. A noção de competência amplia o produto da educação ao reconhecer a importância do conhecimento, mas considerar também de forma equilibrada a importância de outros recursos, de outros saberes, habilidades práticas, valores e atitudes, que também são importantes para uma atuação profissional e cidadã exemplares. E principalmente, considera a importância da capacidade de *mobilizar* estes saberes e atuar eficazmente frente aos problemas que se colocam na vida profissional. O bom aluno, o bom profissional, não é necessariamente aquele que sai da graduação sabendo mais que os outros, o que conseguiu absorver mais conhecimentos durante a formação e obteve as melhores notas. É aquele que possui essa capacidade de agir eficazmente frente a um problema real. Mais ainda, é aquele que adquiriu como competência essencial durante o processo de formação,

a capacidade de aprender continuamente para se adaptar a um contexto de mudanças, e que aprendeu a aprender.

Esta mudança em foco no produto da educação traz implícitas mudanças no processo educacional. Em contraposição à predominante exposição de conhecimentos do modelo tradicional de ensino, propõe-se a mediação da aprendizagem. Inverte-se a lógica de que a instituição ou os docentes sabem o que é importante na formação profissional e os coloca como mediadores dos interesses e das necessidades dos alunos. Abre espaço para que estes assumam um papel mais ativo diante do próprio aprendizado, para que definam eles mesmos os caminhos de sua formação e se libertem da rigidez dos currículos e da fragmentação do conhecimento em diferentes disciplinas, que tem se mostrado ineficaz ao prepará-los para um mercado de trabalho complexo e competitivo.

Para suportar estas limitações do ensino tradicional, o modelo de competências e aprendizagem procura expor os alunos a problemas e situações concretas, frente a problemas reais e não somente teóricos, entre outras características que também serão trabalhadas no capítulo 2 para traçar e comparar as características destes dois modelos: o modelo tradicional de ensino de um lado e o modelo de competências e mediação da aprendizagem de outro.

A partir dessas definições trazidas pela literatura é possível perceber que **existem** recursos e conhecimentos razoavelmente suficientes para entender “o que é” este novo modelo educacional centrado em competências e aprendizagem. Compreendem-se com certo grau de confiança quais as características e diferenças que este novo modelo apresenta em diversos fatores, como nos currículos, no trabalho docente, nos processos de avaliação, etc. Mas apesar das definições razoavelmente claras sobre as características deste novo modelo, é possível verificar que a sua implantação, mesmo que uma instituição direcione seus esforços para esse modelo, ainda é um desafio a ser superado, principalmente em larga escala.

São muitas as dificuldades enfrentadas pelas instituições nesta busca. Desde questões financeiras atribuídas a implantação deste novo modelo, pressões por redução de custos frente a um ambiente mais competitivo, políticas públicas que não priorizam ou não favorecem a sua construção, até resistências naturais à mudança e questões operacionais e de gestão envolvidas nessa implantação. Os docentes não

querem ou não estão preparados para mudar suas práticas. O investimento na capacitação docente, mudanças nos processos de avaliação, e diversos outros fatores necessários para esta mudança parecem custar muito, sem a certeza de que os benefícios serão sustentáveis no longo prazo. Os alunos em alguns casos valorizam mais o título obtido do que o aprendizado. As difíceis e lentas reformas curriculares têm de enfrentar disputas políticas por espaço na grade entre departamentos e acabam por **alterar** muito pouco o processo educacional.

Cada instituição teria uma lista enorme de desafios para a implantação desse novo modelo. Ainda que se direcionem a este propósito em seus documentos e no discurso, é raro encontrar instituições que se mostrem dispostas a enfrentar os dilemas e realizar mudanças requeridas de forma mais expressiva. Os esforços parecem ainda muito tímidos diante da realidade que se apresenta e das opiniões expressas por especialistas e estudiosos da educação superior.

A evolução do sistema educacional rumo ao desenvolvimento de competências é uma hipótese digna da maior atenção. Talvez seja essa a única maneira de dar um sentido a escola, para salvar uma forma escolar que está **se esgotando** sem que seja percebida, de imediato, alguma alternativa visível. Essa evolução é difícil, pois ela exige importantes transformações nos programas, das didáticas, da avaliação, do funcionamento das classes e dos estabelecimentos, do ofício de professor e do ofício de aluno. Essas transformações suscitam a resistência passiva ou ativa por parte dos interessados, de todos aqueles a quem a ordem gerencial, a continuidade das práticas ou a preservação das vantagens adquiridas importam muito mais do que a eficácia da formação. [Perrenoud \(1999 pg 32\)](#)

Entendemos que lidar com estes dilemas e estas questões ligadas ao *como fazer* ou *como implementar* é em grande parte uma função e responsabilidade que está dentro do universo da gestão. Como implementar este novo modelo é uma questão que envolve não só as mudanças operacionais no trabalho do docente ou nos currículos, relacionadas a *o que fazer*, mas no design, no planejamento e controle da operação, e nos mecanismos de avaliação e melhoria do sistema como um todo. Conforme [Dellors \(1998\)](#) destaca:

“A pesquisa e a observação empírica mostram que um dos principais fatores de eficácia escolar (se não o principal), reside nos órgãos diretivos dos estabelecimentos de ensino. Um bom administrador, capaz de organizar um trabalho de equipe eficaz e tido como competente e aberto consegue, muitas vezes, introduzir no seu estabelecimento de ensino grandes melhorias. É preciso, pois, fazer com que a direção das escolas seja confiada a profissionais qualificados, portadores de formação específica, sobretudo em matéria de gestão.” (Dellors, 1998)¹

Caberá então à gestão desenhar e implantar mecanismos para uma gestão eficaz e um modelo de organização do trabalho adequado a este novo modelo de educação. Uma organização que possa equalizar os dilemas e encontrar o equilíbrio entre o tradicional e o inovador, o ideal e o viável, para que a educação superior dê conta de formar cada vez melhores alunos, profissionais e cidadãos, de forma que eles possam assumir com louvor seu papel no desenvolvimento de uma sociedade mais próspera, justa e pacífica, inserida num contexto complexo e problemático.

Na tentativa de aproximar um pouco mais estes dois universos de pesquisa, o da educação superior e o da gestão e organização do trabalho em serviços, utilizaremos como base conceitual o capítulo 3 que tratará de contextualizar a educação superior como um sistema de produção de serviço.

Por fim, este trabalho relata um estudo de caso conduzido em uma instituição de ensino superior brasileira privada que atua em São Paulo, talvez o cenário mais agitado e competitivo do país, e que sugere a aplicação deste modelo centrado na aprendizagem e no desenvolvimento de competências em seus mais de 20 cursos de graduação.

Além das observações diretas e experiências vindas da vivência do autor na instituição e da análise da história e de documentos institucionais ligados ao ensino superior, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com o diretor e quatro coordenadores de graduação, que hoje são os principais representantes da esfera da gestão dos cursos oferecidos pela instituição.

¹ O que nos faz pensar que por correspondência as escolas de administração ou de engenharia de produção, as cadeiras mais clássicas ligadas à gestão, deveriam ser as melhores ou as mais capazes de evoluir e ter melhores desempenhos no que se refere à “eficácia escolar”.

1.2 PERGUNTAS DE PESQUISA

A pergunta que **se faz e se busca responder** neste trabalho, é a seguinte:

Como este novo direcionamento para competências e para a aprendizagem influencia a gestão e organização do trabalho no contexto da educação superior?

Esta pergunta central se desdobra em algumas outras:

Quais os principais dilemas e dificuldades encontrados por quem deseja implantar este novo modelo? Quais dificuldades aparecem na transição entre um modelo tradicional de ensino e outro centrado na aprendizagem?

Como elas poderiam ser solucionadas a favor de um modelo educacional centrado na aprendizagem adotado em larga escala? Será que este novo modelo é possível em larga escala?

Será que a literatura de gestão de serviços ajuda a entender as características intrínsecas à educação pautada na aprendizagem? Quais são as contingências que este novo modelo coloca à gestão? Quais as mudanças na gestão e organização do trabalho são importantes para a concretização desse novo modelo? Como é o processo de gestão e organização do trabalho dentro deste novo direcionamento? O que muda em relação ao ensino tradicional?

1.3 OBJETIVOS DE PESQUISA

O objetivo principal desta dissertação é explorar como uma instituição de ensino superior tem atuado para dar vida a este novo modelo em seus diferentes cursos de graduação. E a partir de suas experiências, desafios e dilemas enfrentados, compreender como este direcionamento influencia a gestão e organização do trabalho.

1.3.1 Objetivos específicos:

- Consolidar um quadro referencial teórico que leve em consideração gestão de serviços e organização do trabalho para análise de modelos educacionais no contexto da educação superior.
- Verificar sua aplicação para análise de uma experiência no contexto da educação superior. Ou em outras palavras, testar a correspondência prática/empírica do quadro em um estudo de caso relevante.
- Levantar questões que permitam aprofundar a pesquisa sobre o tema.

1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação **se estrutura** da seguinte forma:

O capítulo 1 é o que introduz a temática da busca por um modelo educacional centrado nas noções de competências e na mediação da aprendizagem, justifica sua relevância e os dilemas que as instituições enfrentam nesta busca. É onde se formulam as perguntas de pesquisa que giram em torno de uma pergunta fundamental: *Como este novo direcionamento para competências e para a aprendizagem influencia a gestão e organização do trabalho no contexto da educação superior?* Finalmente é onde se explicitam os objetivos pretendidos nesta dissertação.

O capítulo 2 apresenta um breve contexto da educação superior no Brasil, e o ambiente no qual se insere a busca por um modelo educacional centrado no desenvolvimento de competências e na mediação da aprendizagem. O capítulo também fala sobre a noção de competência e finalmente traça um quadro comparativo das características do modelo tradicional de ensino e do modelo de competências e mediação da aprendizagem.

Uma vez que a educação superior é um sistema de produção de serviço, o capítulo 3 apresenta uma revisão bibliográfica sobre as especificidades de serviços e suas implicações na gestão. Também colocamos a questão da organização do trabalho em serviços e finalmente, é traçado um quadro comparativo sobre as contingências que recaem sobre gestão de serviços de massa de um lado, e profissionais de outro,

tipologias de serviços que se relacionam aos modelos tradicional de ensino e de mediação da aprendizagem respectivamente, servindo de base para os passos seguintes da dissertação.

O capítulo 4 apresenta os procedimentos metodológicos da dissertação, o desenho e a condução do estudo de caso em uma IES que se direciona para este novo modelo educacional.

O capítulo 5 apresenta e discute os resultados da pesquisa, ressaltando os pontos relevantes apurados, e enfatiza as principais conclusões deste estudo.

A parte final da dissertação consiste na apresentação das referências bibliográficas e dos anexos que compõem o presente estudo, como os roteiros e transcrições das entrevistas realizadas, extrações dos documentos institucionais, etc.

1.5 ESQUEMA GRÁFICO DA DISSERTAÇÃO

BUSCA POR UM NOVO MODELO EDUCACIONAL Centrado em competências e na mediação da aprendizagem	
PERGUNTA DE PESQUISA Como este novo direcionamento influencia a gestão e organização do trabalho no contexto da educação superior?	
OBJETIVO DE PESQUISA <ul style="list-style-type: none"> – Explorar como uma instituição de ensino superior tem atuado para dar vida a este novo modelo em seus diferentes cursos de graduação, e quais os dilemas e dificuldades enfrentados. – Consolidar um quadro referencial teórico que leve em consideração gestão de serviços e organização do trabalho para análise de modelos educacionais no contexto da educação superior. 	
ENSINO TRADICIONAL Caracterização do modelo	COMPETÊNCIAS E APRENDIZAGEM Conceituação de competência Caracterização do modelo.
GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO EM SERVIÇOS <ul style="list-style-type: none"> – As especificidades da produção de serviço; – A gestão em diferentes tipos de serviço; – A lógica de serviço e a produção industrial de serviço. 	
ENSINO TRADICIONAL Caracterização do serviço e contingências à gestão e organização do trabalho	COMPETÊNCIAS E APRENDIZAGEM Caracterização do serviço e contingências à gestão e organização do trabalho
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS A escolha do método O universo da pesquisa Desenho do estudo de caso	
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS Descrição do caso, análise dos documentos, análise das entrevistas. Observação direta, reuniões, experiência do autor.	
CONCLUSÕES Contingências à gestão e Organização do Trabalho	

2. POR UM NOVO MODELO EDUCACIONAL

Neste capítulo pretende-se abordar o que chamamos de *busca por um novo modelo educacional*. Esta busca reflete o desejo por uma nova educação, centrada no desenvolvimento de competências, pautada na mediação da aprendizagem, em oposição a um modelo educacional dito mais tradicional, centrado predominantemente na transmissão de conhecimentos e na exposição como metodologia de aula. A conceituação deste novo modelo não é nova, apenas percebemos que o contexto no qual a educação se insere atualmente demanda que a educação a reavalie seu papel e seus processos de forma mais significativa.

Tradicionalmente a educação seria um instrumento destinado a adequar o futuro profissional ao mundo do trabalho, municiando-o de conhecimentos técnicos para que possa se inserir de forma bem sucedida no mercado, para que ele consiga ter sucesso. Segundo muitos autores este é o paradigma dominante na educação (veja Dowbor, 2004; Perrenoud, 1999; Delors, 1998; Pozo, 2002; Masetto, 2003). Mas este paradigma vem sendo contestado na medida em que o universo de conhecimentos **está** sendo revolucionado tão profundamente, impactado pela profusão de novos conhecimentos, pela velocidade em que eles são gerados, e pelos avanços da tecnologia e da internet. Não há tempo nem condições para que a escola e os docentes consigam dar conta de repassar uma bagagem cada vez maior de conhecimentos aos alunos.

A crise da concepção tradicional da aprendizagem, baseada na apropriação e reprodução memorística dos conhecimentos e hábitos culturais, deve-se não tanto ao impulso da pesquisa científica e das novas teorias psicológicas, como à conjunção de diversas mudanças sociais, tecnológicas e culturais a partir das quais esta imagem tradicional da aprendizagem sofre uma deterioração progressiva, devido ao desajuste crescente entre o que a sociedade pretende que seus cidadãos aprendam e os processos que **põe** em marcha para consegui-lo. (Pozo, 2002, p. 30)²

² Nova cultura da aprendizagem é uma expressão utilizada por Pozo (2002) para apresentar a transição da aprendizagem da cultura para uma cultura da aprendizagem, que reflete mais sobre as formas de aprender do que sobre os conteúdos ou cultura a aprender.

A sociedade do conhecimento, as revoluções tecnológicas, crises econômicas, sociais, ambientais, transformações cada vez mais rápidas e profundas no trabalho e na própria estrutura de nossa civilização, também impactam a educação. Não somente o conteúdo, mas também **a maneira como se formam** alunos, profissionais e cidadãos. A educação não tem como passar incólume a estas mudanças mantendo seu status e seus métodos. Deve responder a cada vez mais exigente demanda por novos conhecimentos, saberes e habilidades que uma sociedade com ritmos de mudança muito acelerados propõe. Uma sociedade que exige continuamente novas aprendizagens e que, ao dispor de múltiplos saberes alternativos em qualquer domínio, requer dos alunos e dos professores uma integração e relativização de conhecimentos que vai além da mais simples e tradicional reprodução dos mesmos. Conforme destaca Dowbor (2004):

A mudança é hoje uma questão de sobrevivências, e a contestação não virá de “autoridades”, e sim do crescente e insustentável “saco cheio” dos alunos, que diariamente comparam os excelentes filmes e reportagens científicos que surgem na televisão, nos jornais, com as mofadas apostilas e repetitivas lições da escola. (...) a educação e os sistemas de gestão do conhecimento que se desenvolvem em torno dela, tem de aprender a utilizar as novas tecnologias para transformar a educação, na mesma proporção em que estas tecnologias estão transformando o mundo que nos cerca. A transformação é de forma e de conteúdo. Dowbor, 2004

O resultado dessas fragilidades constituídas diante um contexto muito dinâmico e complexo pode ser visto. Se analisarmos o que tem sido veiculado sobre educação nas principais mídias, jornais, revistas, televisão e sites especializados no tema³, percebe-se que as preocupações e críticas são muito mais freqüentes do que a comemoração de bons resultados. Bons exemplos e bons ambientes existem. Eles também aparecem e são muito comemorados, mas são relativamente poucos dentro do contexto da educação no Brasil como um todo.

No dia a dia, acompanhamos docentes insatisfeitos com a *tradicional* desvalorização da carreira, escassos incentivos à formação pedagógica, solidão, ausência de

³ EDITAU – Edições Técnicas de Administração Universitária. Editora responsável pela Revista Gestão Universitária e elaboração do Clipping Educacional, um clipping diário de matérias, editoriais, artigos e opiniões sobre educação, veiculados nas principais mídias impressas e em sites especializados. Acessado diariamente em <http://www.editau.com.br>. Mais de 620 clippings analisados no período de 22/07/2005 à 29/06/2009.

interesses dos alunos, alguns casos de agressão e completa ausência de condições mínimas para a realização de um bom trabalho. Alunos preocupados com o futuro profissional, com as mensalidades e com o custo de uma formação superior de qualidade, que traga bons retornos em termos de carreira. Desinteressados e desmotivados com a formação. Observamos muitas críticas às políticas públicas de educação, que em grande parte ficam relegadas à última ordem de prioridade ou de investimento, embora os governos se mostrem preocupados com as questões de acesso e qualidade, melhoria da educação pública, e atentos à regulamentação da atuação das instituições privadas. Por que não dizer, preocupados em desenvolver o capital humano necessário ao desenvolvimento do país em um cenário de incerteza e crise financeira. Vemos empresários em busca de candidatos com a qualificação profissional necessária (e em muitos casos ausente) para o crescimento e a sobrevivência de suas empresas em setores cada vez mais agressivos e competitivos. Especialistas em educação preocupados com todo este universo bastante abrangente e complexo no qual a educação se insere.

Os meios de comunicação, publicações científicas, pesquisas e pessoas notórias que tratam do universo da educação apontam com muita freqüência a necessidade de mudanças significativas para recuperarmos os atrasos e ineficácia da educação brasileira em geral, incluindo-se aí problemas em todos os níveis e modalidades educacionais sem exceção.

nunca se falou tanto em avaliar a qualidade dos serviços prestados pelas IESs e nunca se questionou tanto a qualidade e os valores cobrados por esses serviços.” (XAVIER, 1997; conforme Tachigawa e Andrade, 1999 - *Gestão de Instituições de Ensino*. Editora FGV – São Paulo)

Mas ainda que seja tentador, foge das ambições de uma dissertação de mestrado trazer um panorama geral do setor e da pesquisa sobre educação superior no Brasil. Ainda assim, informações sistematizadas sobre a produção acadêmica no campo educacional no Brasil encontram-se reunidas em algumas séries de estudos organizadas pelo MEC (Ministério da Educação) e INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), a exemplo das séries *Estado do Conhecimento e Educação Superior em Debate*⁴. O terceiro volume da série *Estado*

⁴ Acessadas em 10/05/2009 em <http://www.publicacoes.inep.gov.br>

do Conhecimento traz um panorama da Educação Superior em Periódicos Nacionais entre 1968 e 1995 (Morozini, 2001), contendo estatísticas relacionadas à produção acadêmica, análise dos principais periódicos científicos, tipos de produção, e uma classificação definida pelos autores da pesquisa sobre os principais temas e subtemas trabalhados até 1995. Também encontramos mais de 32.000 trabalhos ligados à educação e mais de 4654 trabalhos ligados especificamente à educação superior, em um levantamento realizado no banco de teses da CAPES⁵, que reúne mais de 125 mil resumos de teses e dissertações. Incontáveis publicações também estão acessíveis em bases nacionais e internacionais de periódicos que tratam especificamente de temas ligados à educação superior, e que em certa medida compõe o presente estudo. No Brasil, percebemos que são temas comuns: políticas públicas, autonomia universitária, integração do ensino, pesquisa e extensão, reformas curriculares, avaliação, qualidade, trabalho e formação docente, tecnologias educacionais, comunidade universitária, etc. Centenas de outros temas e subtemas compõem este universo da educação superior no Brasil.

Do lado das organizações educacionais, não é difícil perceber que o setor da educação superior brasileira tem vivenciado grandes transformações nos últimos anos. Conforme colocamos na introdução, e podemos observar dos relatórios sobre os Censos da Educação Superior⁶ publicados pelo Ministério da Educação (MEC), que trazem estatísticas e análises sobre o setor no Brasil, observa-se um crescimento vertiginoso no número de instituições, cursos e vagas ofertadas anualmente, principalmente em instituições privadas. A região Sudeste é a que concentra o maior volume de instituições, vagas e diversidade de cursos.

Tabela 1: Estatísticas do ensino superior no Brasil (1980-2006)

Fonte: adaptado das tabelas dos Censos da Educação Superior e resumos técnicos publicados pelo MEC/INEP.

Ano	instituições	cursos	vagas	ingressos	concluintes
1985	859	3.923	430.482	346.380	234.173
1986	855	...	442.314	378.828	228.074
1987	853	4.188	447.345	395.418	224.809
1988	871	4.288	463.739	395.189	227.037
1989	902	4.453	466.794	382.221	232.275
1990	918	4.712	502.784	407.148	230.206

⁵ Acessado em 01/05/2009 em: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>

⁶ Acessado em 20/10/2008 em: <http://www.mec.gov.br>

1991	893	4.908	516.663	426.558	236.377
1992	893	5.081	534.847	410.910	234.267
1993	873	5.280	548.678	439.801	240.269
1994	851	5.562	574.135	463.240	245.887
1995	894	6.252	610.355	510.377	254.401
1996	922	6.644	634.236	513.842	260.224
1997	900	6.132	699.198	573.900	274.384
1998	973	6.950	803.919	651.353	300.761
1999	1.097	8.878	969.159	787.638	324.734
2000	1.180	10.585	1.216.287	897.557	352.305
2001	1.391	12.155	1.408.492	1.206.273	395.988
2002	1.637	14.399	1.773.087	1.411.208	466.260
2003	1.859	16.453	2.002.733	1.540.431	528.223
2004	2.013	18.644	2.320.421	1.621.408	626.617
2005	2.165	20.407	2.435.987	1.678.088	717.858
2006	2.270	22.101	2.629.598	1.753.068	736.829

Estes dados não explicam tudo, mas ajudam a delinear um ambiente mais competitivo e dinâmico do que o tradicionalmente encontrado no setor, notadamente após 1998 com a “abertura” das políticas do MEC que permitiram essa rápida expansão.

Em resposta a estes problemas, os desafios que a educação superior deve enfrentar para fazer frente à complexa realidade que enfrenta hoje, despertam grande interesse e têm sido tema de inúmeras análises, reflexões e pesquisas nos últimos anos. Importantes referências para a educação em geral representam bem este direcionamento para um novo paradigma educacional, onde as noções de competência e aprendizagem se fazem presente de forma central.

Uma delas é o relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI da UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization / Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) “*Learning: the treasure within*”, traduzido no Brasil como “*Educação: um tesouro a descobrir*” (Delors, 1998) Publicado originalmente em 1996 constata que com o volume de informações disponíveis no século XXI, a educação não deveria preocupar-se somente com transmissão de uma bagagem de conhecimentos cada vez mais pesada, mas sim organizar-se em torno de quatro *aprendizagens* fundamentais, “os quatro pilares da educação”: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio ambiente; *aprender a*

viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. A noção de aprendizagem está no centro das propostas deste relatório.

É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta. Mas, em regra geral, o ensino formal orienta-se, essencialmente, se não exclusivamente, para o *aprender a conhecer* e, em menor escala, para o *aprender a fazer*. As duas outras aprendizagens dependem, a maior parte das vezes, de circunstâncias aleatórias quando não são tidas, de algum modo, como prolongamento natural das duas primeiras. (Delors, 1996; p 90)

No Brasil, a partir da introdução da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), também em 1996⁷, e principalmente das diretrizes curriculares para cursos de nível superior dela decorrentes, também é possível notar claramente uma mudança de foco. Hoje, no centro das diretrizes curriculares para cada formação, ao invés de conteúdos e duração mínimos para a formação em uma determinada profissão (o “currículo mínimo”), existem diretrizes que orientam as IES (Instituições de Ensino Superior) na formatação de seus currículos, elencando um rol de competências a serem desenvolvidas durante a graduação e outros aspectos importantes para cada perfil profissional. Estas novas diretrizes curriculares conferem muito mais flexibilidade do que antes para a definição dos currículos, incentivando maior ligação entre teoria e prática, mais equilíbrio entre sala de aula e atividades extra-curriculares, mais equilíbrio entre disciplinas obrigatórias e eletivas, entre outros. É possível acessar através do site do MEC uma série de documentos que tratam das novas diretrizes curriculares. Estão presentes as orientações que serviram para a elaboração das novas diretrizes, homologadas pelo MEC a partir de 1997, em especial o [parecer CNE/CES 67/2003](#) que esclarece as diferenças entre a concepção e conceituação dos currículos mínimos e das diretrizes curriculares, reforçando essa nova intenção voltada para a aprendizagem e o foco em competências. O site traz também os textos na íntegra das diretrizes para diferentes

⁷ LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional

formações, e também outros pareceres que esclarecem ou orientam sobre pontos específicos de cada diretriz, como tempo de duração dos cursos e outros assuntos. Como um exemplo destas mudanças propostas nas diretrizes curriculares, até março de 2002, os currículos de graduação em engenharia tinham que obedecer a resolução nº48 de 27 de abril de 1976, estabelecidas pelo então Conselho Federal de Educação⁸. Esta resolução estabelecia os requisitos mínimos para o conteúdo e a duração destes cursos. As novas Diretrizes Curriculares entraram em vigor em março de 2002 e aumentaram consideravelmente a autonomia e flexibilidade das escolas de engenharia na elaboração de suas estruturas curriculares. Entretanto, apesar da maior flexibilidade e autonomia na definição dos currículos, um recente estudo comparativo entre sete cursos de engenharia de produção de reconhecida qualidade no Estado de São Paulo nota que as instituições ainda trabalham com currículos muito similares entre si, sem grandes avanços em termos de flexibilidade em relação aos antigos currículos mínimos, e deixando de explorar possíveis espaços para diferenciação estratégica (Santoro, 2007). Estas novas diretrizes específicas para a engenharia estabelecem o seguinte⁹:

- A caracterização do perfil do graduando;
- A definição de 13 competências e habilidades para engenheiros graduados;
- Encoraja a redução do tempo em sala e aumento das atividades complementares como iniciação científica, projetos multidisciplinares, visitas, trabalhos em grupo, trabalho de assistente, prototipagem e envolvimento em empresas juniores;
- Requer estágio supervisionado com um mínimo de 160 horas e torna obrigatório o Trabalho de Conclusão de Curso como demonstração de síntese e integração do conhecimento;
- Requer controle do processo de aprendizagem.

Experiências de aprendizagem realizadas em espaços educacionais não formais, também apontam para a emergência de uma nova cultura educacional ligada à aprendizagem. É o caso do crescimento do movimento de educação corporativa nas

⁸ Resolução do CFE Nº 48 de 27 de abril de 1976, Fixa os mínimos de conteúdo e de duração do curso de graduação em Engenharia

⁹ Resolução CNE/CES 11, de 11 de março de 2002, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia.

empresas, que assume a responsabilidade pelo desenvolvimento de competências essenciais para a organização, aprendizagem organizacional e gestão do conhecimento, diferenciais competitivos apontados como fundamentais no contexto atual das organizações (veja Porter, 1990; Prahalad, 1990). Outro exemplo interessante é o da IDEO, consultoria em design considerada uma das 5 empresas mais inovadoras do mundo¹⁰, que tem publicado em seu site 10 trabalhos ligados ao tema educação, como o desenvolvimento de currículos que estimulam a investigação, a curiosidade e a experimentação para escolas de ensino fundamental nos Estados Unidos, ou como o Centro de Stanford para Inovação em aprendizagem¹¹ para a Universidade de Stanford, uma das grandes referências mundiais no cenário da educação superior. A empresa descreve seu espírito para projetar para a aprendizagem e a criação de “experiências de classe do século XXI”¹² da seguinte forma:

A educação sempre foi o meio pelo qual nós ajudamos nossas crianças e sociedade, prosperarem. Com a complexidade e interconectividade do século 21, nossos modelos tradicionais baseados em mentalidades industriais estão quebrando rapidamente. Nós estamos entrando em um novo jogo, mas continuamos jogando com as regras antigas. Este é o espírito que direciona o comprometimento da IDEO para projetar para a aprendizagem. Seja para desenvolver ferramentas, ambientes ou currículos para criar experiências de aprendizagem mais atrativas, transformando programas e organizações que entregam aprendizagem, ou endereçando mudanças sistêmicas na educação em geral, nossas metodologias e times multidisciplinares representam uma abordagem única para inovar em educação. IDEO¹³

Estes exemplos ajudam a demonstrar que as noções de aprendizagem e de competências estão nas bases de importantes projeções e iniciativas para a educação no futuro. Isso não significa dizer que a busca por um novo modelo acontece por que o que até aqui foi feito é ruim ou deve ser abandonado. É inegável que a evolução da academia, das Universidades e do Ensino Superior ao longo do

¹⁰ FastCompany – Most Innovative Companies in Design list. 11/02/2009. Publicado por Linda Tischler em www.fastcompany.com acesso em 15/03/2009.

¹¹ Tradução livre do autor: “Stanford Center for Innovations in Learning”

¹² Tradução livre do autor: “spirit to design for learning and the creation of 21th century class”.

¹³ Para saber mais sobre a IDEO acesse www.ideo.com.

século XX trouxe contribuições fabulosas para nossa sociedade e para o conhecimento científico em praticamente todas as áreas de conhecimento e atuação humana, ainda que num modelo educacional dito mais tradicional e rígido. Conhecimentos continuarão sendo muito relevantes. Essa discussão acontece simplesmente porque o mundo mudou e a educação superior está imersa nessas transformações, que tendem a demandar resultados e processos de formação diferentes dos que estávamos acostumados até então e em grande parte desconhecidos. De qualquer forma, fica a forte sensação de que em geral o modelo tradicional de ensino é o que predomina na graduação e que nem todas as instituições parecem optar pela busca de um modelo centrado na aprendizagem ou compreendem a extensão das mudanças necessárias.

...este texto (da própria carta da UNESCO) dirigido diretamente a nós docentes... confirma a necessidade e atualidade do debate sobre a competência pedagógica e docência universitária... não porque o que até aqui aprendemos ou fizemos foi algo de ruim ou pernicioso, mas porque o mundo se transformou, a sociedade brasileira está imersa em mudanças que afetam, como disse, o próprio coração da universidade (conhecimento e formação de profissionais), trazendo de arrastão nessa evolução a necessidade de modificarmos nosso ensino superior e nossa ação docente neste mesmo ensino. (Masetto, 2003; p17)

Partindo das tendências constatadas em diversos países, vislumbramos um conceito de educação que se abre rapidamente para um enfoque mais amplo: com efeito, já não basta hoje trabalhar com propostas de modernização da educação. Trata-se de repensar a dinâmica do conhecimento no seu sentido mais amplo, e as novas funções do educador como mediador deste processo. (Dowbor, 2001; p13)

2.1. COMPETÊNCIAS: “A IRRESISTÍVEL ASCENSÃO”.

O primeiro conceito a ser revisto e esclarecido é o conceito de competência, uma vez que representa uma espécie de novo produto da educação, produto este de certa forma está regimentado para o ensino superior brasileiro através das novas diretrizes curriculares para cursos superiores, decorrentes da nova LDB.

Dada a amplitude e a diversidade de estudos que compõe o construto sobre competências, não é exagerado dizer que uma revisão bibliográfica completa sobre

o tema demandaria uma análise muito mais complexa e trabalhosa do que a proposta neste trabalho. De qualquer forma, buscamos consolidar um referencial que contivesse as principais obras e linhas de pensamento que abordam a questão das competências, para servirem de referência para compreendermos um pouco melhor a mudança no produto desse novo modelo educacional.

O termo competências, ainda que não seja propriamente uma novidade no âmbito acadêmico ou no âmbito empresarial, vem ganhando destaque nas últimas décadas se constituiu em um campo próprio de pesquisa. Bastante transversal, envolve autores de diversas áreas de conhecimento e especialidades distintas. Alguns periódicos e núcleos de pesquisa espalhados pelo mundo se dedicam exclusivamente ao estudo do tema, de seus desdobramentos teóricos e práticos, notadamente em duas grandes esferas: a esfera da educação e a das organizações. Aparentemente há um consenso entre os pesquisadores que discutem o tema, que a ênfase que a questão das competências vem recebendo é um reflexo das grandes transformações sociais, econômicas, políticas e culturais da sociedade contemporânea. Entre as obras que apontam que a emergência das competências deve-se às transformações sociais e organizacionais, cumpre citar “As competências essenciais das organizações” de [Prahalad \(1990\)](#), “A quinta disciplina” de Peter Senge e muitas outras que abordam a importância da temática das competências no mundo das organizações. Essas transformações afetam a forma como as organizações atuam em seus respectivos mercados, e resultam num processo de reestruturação produtiva, desenvolvimento e incorporação de novas tecnologias, novos processos e novos modelos de gestão, novas formas de organizar o trabalho para garantir certo nível de competitividade atual e futuro. A questão das competências se torna assim uma questão essencial para as organizações no contexto atual.

Ainda que não dominem constantemente as políticas educacionais e a reflexão sobre os programas de formação conforme podemos ver, a questão das competências também tem ganhado força no ambiente educacional, o que [Perrenoud \(1999\)](#) coloca como “a irresistível ascensão” da noção de competência em educação.

Como o mundo do trabalho apropriou-se da noção de competência, a escola estaria seguindo seus passos, sob o pretexto de modernizar-se e de inserir-se na corrente dos valores da economia de mercado como gestão de recursos humanos, busca da qualidade total, valorização da excelência, exigência de uma maior mobilidade dos trabalhadores e da organização do trabalho. (Perrenoud, 1999, pg12)

Conforme dissemos, competência não é propriamente um termo novo, mas pelo que se pode perceber ao analisarmos a vasta literatura que trata do tema, existe uma grande diversidade de interpretações, entendimentos e aplicações sobre seu conceito.

“O que é competência? Ao tentarmos responder a esta pergunta, entramos em terreno minado, tal é a diversidade das interpretações do termo ao longo dos últimos trinta anos.” (Dutra, 2000)

Segundo Brandão (2001), em uma interessante revisão histórica sobre o tema, a expressão competência foi associada inicialmente à linguagem jurídica. Competência dizia respeito à faculdade atribuída a alguém ou a uma instituição para apreciar e julgar certas questões. Os juristas declaravam, e ainda assim o fazem, que determinada corte ou indivíduo era *competente* para um dado julgamento ou para realizar certo ato. Por extensão desta lógica, o termo veio a designar o reconhecimento social sobre a capacidade de alguém pronunciar-se a respeito de determinado assunto. Juízes eram competentes para julgar determinadas questões, Médicos para diagnosticar e tratar de problemas de saúde, professores para ensinar os filhos, e assim por diante. Mais tarde, o conceito de competência passou a ser utilizado de forma mais genérica, para qualificar o indivíduo capaz de realizar determinado trabalho. É a partir desse processo de generalização que surgem as proposições mais atuais e presentes na literatura, acerca do que vem a ser o termo competência, principalmente na esfera organizacional e da educação.

Desde o início do desenvolvimento das organizações industriais, da administração científica, já existia uma preocupação em se contar com indivíduos capazes de realizar uma determinada função de forma eficiente. À época, baseadas no princípio taylorista/fordista de seleção e treinamento do trabalhador, as empresas procuravam empregados com as habilidades necessárias para o exercício de atividades

específicas, restringindo-se normalmente às questões mais técnicas e práticas relacionadas ao trabalho, ao *saber fazer*. E também ter físico para suportar a carga de trabalho, repetição, **ritmo**, esforço físico, alienação e outros ônus do chão de fábrica à época. Como as atividades produtivas eram desenhadas seguindo o princípio da divisão de trabalho, de forma bastante segmentada, prescritiva, restrita a tempos e métodos precisamente definidos a demanda e o entendimento sobre competência recaía fundamentalmente a aspectos ligados à produtividade do trabalhador. No modelo clássico de organização do trabalho, com esta divisão e “simplificação” das atividades (se é que é possível dizer isso à luz da Ergonomia) e era possível treinar o empregado no próprio trabalho para ocupar determinado cargo, Se dadas as condições de trabalho o trabalhador conseguisse produzir mais que outros, era considerado mais competente.

Posteriormente, em decorrência de pressões sociais e do aumento da complexidade das relações de trabalho, as organizações passaram a considerar, no processo de seleção e desenvolvimento profissional de seus empregados, não só questões técnicas, mas, também, os aspectos sociais e comportamentais do trabalho (Brandão, 2001), visto que estes aspectos também afetavam a produtividade do trabalhador e, portanto, mereceriam atenção da administração.

A presença desta lógica da produtividade nas organizações e a influência que ela exerce ainda hoje são extremamente relevantes nos modelos de organização e gestão do trabalho. Mas na medida em que produtividade não é suficiente para sustentar um desempenho superior em contextos de maior competitividade, demandando também bons desempenhos em termos de qualidade, flexibilidade e inovação por parte da organização, é lógico pensar que as capacidades do trabalhador em realizar determinado trabalho também sejam diferentes. As competências necessárias para tal desafio passam a ser encaradas de forma mais abrangente e as visões e entendimentos sobre competência também se alteram.

Ao definirem competência, Magalhães et al. (1997), por exemplo, fazem alusão aos atributos necessários para o exercício de um cargo específico, partindo do pressuposto de que o conteúdo do cargo é relativamente estável e pode ser prescrito. Segundo esses autores, competência diz respeito ao "conjunto de conhecimentos, habilidades e experiências que credenciam um profissional a exercer determinada função". Trata-se de uma abordagem que parece restringir o conceito às questões técnicas relacionadas ao trabalho e à especificação do cargo,

seguindo uma abordagem mais taylorista/fordista ligada à produtividade em contextos prescritos, controlados.

Existem, autores que definem competência apenas como um conjunto de qualificações que o indivíduo detém para o exercício de uma tarefa prescrita e baseiam-se na idéia de que competência é um insumo. Esses autores são na sua maioria de origem americana e desenvolveram seus trabalhos durante os anos 70 e 80, tendo como principais expoentes [McClelland e Dailey \(1972\)](#), [Boyatzis \(1982\)](#) e [Spencer e Spencer \(1993\)](#). Segundo esses autores, competência é o conjunto de qualificações ou características preconizáveis, que permitem a alguma pessoa ter desempenho superior em certo trabalho ou situação. A competência pode ser prevista ou estruturada, de modo que se estabeleça um conjunto qualificador ideal, para que a pessoa apresente uma realização superior em seu trabalho.

[Durand \(1998\)](#), seguindo as chaves do aprendizado individual de [Pestalozzi](#)¹⁴, head, hand and heart (cabeça, mão e coração), construiu um conceito de competência baseado em três dimensões - Knowledge, Know-How and Attitudes (conhecimento, habilidade e atitude), englobando não só questões técnicas, mas, também, a cognição e atitudes relacionadas ao trabalho. Neste caso, competência diz respeito ao conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes interdependentes e necessárias à consecução de determinado propósito. Tais dimensões são interdependentes, pois, não raras vezes, a exposição ou adoção de determinado comportamento exige do indivíduo a detenção de conhecimentos e técnicas específicas. Da mesma forma, para utilizar uma habilidade presume-se que a pessoa tenha conhecimento a respeito de determinado processo. [Durand \(1999\)](#) acrescenta, ainda, que o desenvolvimento de competências se dá por meio da aprendizagem individual e coletiva, envolvendo simultaneamente as três dimensões do modelo, isto é, pela assimilação de conhecimentos, integração de habilidades e adoção de atitudes relevantes para um contexto organizacional específico ou para a obtenção de alto desempenho no trabalho. Abordagens como essa parecem possuir aceitação mais ampla tanto no ambiente empresarial como no meio acadêmico, à medida que procuram integrar aspectos técnicos, sociais e atitudes relacionadas ao

¹⁴ Henri Pestalozzi (1746-1827), pedagogo suíço, idealizou a educação como o desenvolvimento natural, espontâneo e harmônico das capacidades humanas que se revelam na trílice atividade da cabeça, das mãos e do coração (head, hand e heart), isto é, na vida intelectual, técnica e moral do indivíduo.

trabalho. No entanto, ainda prevalece a noção de competência como um conjunto de recursos e não como resultado da ação e da mobilização destes recursos.

Parry (1996) resume o conceito de competência como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes correlacionados, que afetam a maior parte de alguma tarefa, papel ou responsabilidade que se reporta ao desempenho da função assumida, e que podem ser aferidos por parâmetros bem aceitos; tais predicados são susceptíveis de melhor capacitação pelo treinamento e desenvolvimento. Ainda assim, o autor questiona se as competências devem ou não incluir traços de personalidade, valores e estilos; sublinha que alguns estudos fazem a distinção entre **competências flexíveis** (*soft competencies*), que envolveriam traços de personalidade, e **competências rijas** (*hard competencies*), que se limitariam a assinalar as habilidades exigidas para tal ou qual trabalho específico. Autores que defendem a exclusão das competências flexíveis nos programas de recursos humanos apontam a necessidade de focar o desempenho e não a personalidade: embora elas influenciem o sucesso, não são susceptíveis de serem desenvolvidas pelo treinamento (Parry, 1996), mas poderiam ser avaliadas em processos de recrutamento e seleção por exemplo. Woodruffe (1991) sublinha a importância de se listar também as competências “difíceis de serem adquiridas”, para que sejam trabalhadas no processo seletivo. Segundo ele, “quanto mais difícil a aquisição da competência, menos flexíveis devemos ser no momento da seleção”.

Sparrow & Bognanno (1994), ao tratarem do mesmo tema, fazem menção a um repertório de atitudes que permitam ao profissional adaptar-se rapidamente a um ambiente cada vez menos estável, fazer uso produtivo do conhecimento, e ter uma orientação para a inovação e aprendizagem permanentes. Segundo eles, competências representam atitudes identificadas como relevantes para obtenção de alto desempenho em um trabalho específico, ao longo de uma carreira profissional, ou no contexto de uma estratégia corporativa.

Parry (1996) coloca que uma das grandes diferenças entre estudos de competências **está** na visão da competência como insumo ou como resultado do comportamento humano. Na Inglaterra e também na França, por exemplo, competências são vistas como resultado: empregados demonstram competências na medida em que o seu trabalho atinge ou excede o padrão prescrito ao trabalho. Nos Estados Unidos, competências são vistas majoritariamente como insumo: consistem em um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que afetam a capacidade de

performance/resultado do indivíduo, mesmo antes de serem colocadas à prova em um contexto determinado. [Dutra, Hipólito & Silva \(1998\)](#), por exemplo, definem competência como a capacidade de uma pessoa gerar resultados dentro dos objetivos organizacionais. Competência para alguns autores significa o conjunto de qualificações que a pessoa tem para executar um trabalho com nível superior de desempenho. Atualmente, os autores utilizam a competência como o somatório dessas duas linhas, ou seja, como sendo a entrega e as características da pessoa que podem ajudá-la a entregar com maior facilidade ([McLagan, 1995](#); [Parry, 1996](#)).

Durante os anos 90, muitos autores contestaram essa definição de competência, associando-a as realizações das pessoas, àquilo que elas provêem, produzem ou entregam. De conformidade com esses autores, o fato de a pessoa deter as qualificações necessárias para certo trabalho não assegura que ela irá entregar o que lhe é demandado. É necessário também colocar em prática o que se sabe, ou seja, mobilizar e aplicar tais qualificações em um contexto específico. Esta linha é defendida por autores como [Delors \(1990\)](#), [LeBortef \(1995\)](#), [Zarifian \(1996\)](#) [Perrenoud \(1999\)](#), entre outros, em sua maioria europeus. Para [LeBortef \(1995\)](#), por exemplo, a competência não é estado ou conhecimento que se tem, nem é resultado de treinamento. Competência é na verdade colocar em prática o que se sabe em um determinado contexto, marcado geralmente pelas relações de trabalho, cultura da empresa, imprevistos, limitações de tempo e recursos etc. Pode-se, portanto, **falar** de competência apenas quando há competência em ação. [Ropé & Tanguy \(1997\)](#) também defendem que um dos aspectos essenciais da competência é que esta não pode ser compreendida de forma separada da ação. [Zarifian \(1996\)](#) faz referência à meta-cognição e a atitudes relacionadas ao trabalho, atribuindo menor importância às questões técnicas. Para esse autor, competência é "assumir responsabilidades frente a situações de trabalho complexas [aliado]... ao exercício sistemático de uma reflexividade no trabalho", que permita ao profissional lidar com eventos inéditos, surpreendentes, de natureza singular. Neste caso, o conceito está baseado na premissa de que, em um ambiente dinâmico e competitivo, não é possível considerar o trabalho como um conjunto de tarefas ou atividades pré-definidas e estáticas. Descrever uma competência equivaleria a evocar três elementos complementares: os tipos de situações das quais há certo domínio; os recursos que mobiliza, os conhecimentos teóricos ou metodológicos, as atitudes, o saber fazer (habilidades) e as competências mais específicas, os esquemas motores, os

esquemas de percepção, de avaliação, de antecipação e de decisão; a natureza dos esquemas de pensamento que permitem a solicitação, a mobilização e a orquestração dos recursos pertinentes em situação complexa e em tempo real. [Perrenoud, \(2000\)](#), diz que competência é uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação. Essa definição insiste em quadro aspectos:

1. As competências não são elas mesmas saberes, saber fazer ou atitudes, mas mobilizam, **integram** e orquestram **tais** recursos.
2. Essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras já encontradas.
3. O exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamento, que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação.
4. As competências profissionais constroem-se em formação, mas também ao sabor da navegação diária de um sujeito, de uma situação de trabalho à outra, de uma experiência vivida à outra. [Perrenoud, \(2000\)](#)

Como vimos, são muitos os significados que a noção de competência pode assumir. E a partir desta concepção de Perrenoud e da linha francesa, tratamos de compreender os desdobramentos do foco em competências na educação superior, em seus processos educacionais e de formação profissional.

Uma competência pressupõe a existência de recursos mobilizáveis, mas não se confunde com eles. Ela acrescenta o valor do uso dos recursos mobilizados, assim como uma receita engrandece seus ingredientes ao ordená-los relacioná-los, e fundi-los em uma totalidade mais rica do que sua simples união aditiva. ([Perrenoud, 1999; pg32](#))

2.2. CARACTERIZAÇÃO DO MODELO TRADICIONAL DE ENSINO E DO MODELO DE APRENDIZAGEM

Definido o conceito de competências, faz-se necessária a caracterização dos dois modelos que serão colocados em comparação: o modelo tradicional de ensino de um lado, e o modelo de competências e na mediação da aprendizagem de outro.

Em linhas gerais o modelo centrado no ensino, é caracterizado por aulas predominantemente expositivas e teóricas, currículos mais rígidos formados por disciplinas fragmentadas, com poucas disciplinas optativas e atividades extra-curriculares. É o modelo das provas e avaliações mais pautadas no conhecimento teórico absorvido pelos alunos, em critérios objetivos de avaliação. Neste modelo, vale a lógica de que o docente e a instituição sabem e definem sem a participação do aluno, o que é importante na formação profissional, e o aluno predominantemente assiste palestras tentando absorver e relacionar os diversos conhecimentos que são transmitidos de forma fragmentada ao longo do curso. Há pouca variabilidade na seqüência de disciplinas que os alunos seguem ao longo da formação e em geral as instituições buscam formar perfis profissionais mais homogêneos, diferenciando sua imagem e segmentando seu negócio a partir de um perfil profissional único a serviço de todos os alunos que freqüentam seus cursos.

Caracterizado o ensino pela transmissão do patrimônio cultural..., a correspondente metodologia (do ensino tradicional) se baseia mais freqüentemente na aula expositiva e nas demonstrações do professor à classe, tomada quase como auditório. O professor já traz o conteúdo pronto e o aluno se limita, passivamente, a escutá-lo. (Mizukami, 1986)

Tem-se procurado formar profissionais mediante um processo de ensino em que conhecimentos e experiências profissionais são transmitidos de um professor que sabe e conhece para um aluno que não sabe e não conhece, seguido por uma avaliação que indica se o aluno está apto ou não para exercer determinada profissão. (Masetto, 2003; p12)

O modelo centrado na aprendizagem e no desenvolvimento de competências é aquele que se foca menos na transmissão de conhecimento (ainda que ela seja indispensável) e mais nas competências e saberes adquiridos pelo aluno durante o processo de formação. A noção de competência amplia o produto da educação conforme mencionamos, ao envolver além dos conhecimentos, também a aprendizagem de habilidades, atitudes, valores e saberes importantes para o exercício profissional e cidadão dos formados frente a problemas e a situações concretas e inusitadas que irão encontrar pela frente. Mais ainda, reconhece que

sendo a capacidade de mobilizar, deve além de desenvolver os recursos expor os alunos à manifestação da competência. Colocar os alunos em situações reais onde deverão demonstrar a competência em ação e não somente teorizar sobre um determinado assunto.

Pelo fato da competência se realizar e se manifestar somente diante de situações concretas, que exijam a mobilização de diversos recursos, o processo de aprendizagem também se altera. Envolveria a utilização de metodologias mais ativas em sala de aula ao invés da predominante exposição, o estímulo ao diálogo em lugar do monólogo dos docentes, e a atividade em lugar da passividade dos alunos ao longo de sua formação. Estimula a prática apoiada na teoria e não somente a reflexão, maior equilíbrio entre teoria e prática. Amplia os espaços de aprendizagem para além da sala de aula, em outros ambientes de aprendizagem além da escola, colocando os alunos frente a situações concretas e problemas que de fato irão enfrentar no exercício profissional. Prioriza o trabalho em grupo e por projetos, o aprendizado em grupo, fator fundamental em seu futuro profissional. É o modelo que busca a flexibilidade curricular, que possa levar em conta as escolhas dos alunos em relação a seu aprendizado desenhando sua própria trilha de aprendizagem. Considera e procura nutrir os talentos individuais, a criatividade e se adaptar mais às necessidades e interesses individuais dos alunos. É o modelo que se apóia em avaliações mais abrangentes e subjetivas, *avaliações de competência*, que levam em conta a subjetividade e a intangibilidade características de um produto tão especial e complexo como a competência humana na resolução dos mais diversos problemas possíveis. Foca na avaliação das experiências de aprendizagem, equilibrando o peso e talvez mais do que somente o conteúdo aprendido. Um modelo dito mais lúdico, divertido, participativo e essencialmente mais flexível.

“docentes de educação superior atualmente devem estar ocupados sobretudo em ensinar seus estudantes a aprender e a tomar iniciativas, ao invés de serem unicamente fontes de conhecimento. Devem ser tomadas providências adequadas para pesquisar, atualizar e melhorar as habilidades pedagógicas, por meio de programas apropriados ao desenvolvimento de pessoal.” (Dellors, 2001)

Devemos reconhecer, entretanto que ambos os modelos são “modelos puros”, extremos opostos de um contínuo onde se posicionam os mais variados modelos educacionais. Certamente ao se pesquisar as mais diferentes instituições e cursos superiores, iremos encontrar práticas que misturam características representativas destes dois modelos, em maior ou menor medida. Até por existir uma relação intrínseca e inegável entre ensino, aprendizagem, conhecimento e competência, e diferentes visões sobre a separação ou não destes processos e conceitos encontradas na literatura, uma vez que ocorrem simultaneamente. Optamos por tratá-los separadamente como modelos extremos ao longo deste trabalho, por avaliar que esta mudança conceitual pressupõe grandes mudanças cunho prático na educação superior. Mas a realidade é em geral híbrida.

Ainda que certa confusão possa surgir na distinção desses dois modelos, já que um processo de ensino busca que o aluno aprenda, tornando assim os dois processo integrados, complementares, é importante ressaltar que justamente pelo fato de poderem ser complementares é que não são idênticos. É preciso compreender bem cada um deles para melhor entendermos como se pode fazer a correlação, a complementaridade e a integração, transformando-os em um só. (Maseto, 2003)

Abaixo, consolidamos um quadro com as características principais destes modelos educacionais *extremos*, que servirão de base para os passos seguintes desta dissertação.

	ENSINO SUPERIOR TRADICIONAL	ENSINO SUPERIOR FOCADO EM COMPETÊNCIAS E APRENDIZAGEM
Foco:	Conhecimentos teóricos e em menor medida nas habilidades técnicas e operacionais importantes para a profissão. Foco no Diploma e Acreditação profissional.	Competências, entendidas como a capacidade de mobilizar diversos saberes (conhecimentos, habilidades, atitudes, valores) para enfrentar um determinado tipo de situação profissional. Foco nas experiências de aprendizagem.
Lógica:	Fragmentação do conhecimento. Reflexão teórica.	Lógica da complexidade, Integração do conhecimento, Interdisciplinaridade. Reflexão sobre a ação.
Processo: Currículos	Currículos rígidos e lineares (“grades” curriculares); Seqüência de conteúdos e disciplinas definida a priori pela instituição, sem alternativas de escolha ou negociação por parte dos alunos. Foco nas disciplinas obrigatórias.	Currículos flexíveis, matriciais, integrados. Mais peso para disciplinas eletivas, atividades extra-classe, estágios e projetos interdisciplinares. Alunos podem definir/escolher as trilhas de aprendizagem a seqüência de disciplinas.

<p>Processo: Metodologias</p>	<p>Aulas predominantemente expositivas, Aprendizado baseado na escuta em sala de aula e em leitura e exercícios complementares.</p> <p>Aulas mais padronizadas, replicáveis em outras turmas, em outros semestres.</p> <p>As inovações são incrementais, um novo exercício, um texto diferente, mas a estrutura da disciplinas e formas de aprendizagem permanecem muito similares: abertura do curso, uma seqüência de exposições sobre conteúdos relevantes, alguns exercícios e leituras prévias para discussão em classe, resenhas, provas intermediárias e finais, trabalhos em grupo ou individuais. São mais raras por exemplo, exibições de filmes e discussões.</p>	<p>Mediação da Aprendizagem, Mais equilíbrio entre teoria e prática, Trabalho por projetos, PBL...</p> <p>Estimulo ao trabalho em grupo e protagonismo do aluno.</p> <p>Autonomia do aluno, aluno ativo.</p> <p>Dinâmica negociada entre alunos e docentes;</p> <p>Foco nas características e preferências dos alunos;</p> <p>Mais atenção individual.</p> <p>As inovações são mais integrais, em toda a disciplina. Os conteúdos, apesar de um direcionamento prévio, podem ser adaptados ao longo da disciplina, os trabalhos mais práticos e não tão isolados, visitas à empresas ou palestras com profissionais.</p>
<p>Cenário:</p>	<p>Predominantemente na sala de aula</p>	<p>Busca a ampliação dos espaços de aprendizagem, também fora de sala de aula, como visitas técnicas a empresas, atividades em laboratórios, nas ruas, museus, espaços públicos, estágios, empresas juniores, etc.</p>
<p>Papel da Tecnologia:</p>	<p>Tecnologia usada predominantemente como apoio à exposição de PowerPoint, e substituição à lousa e flipcharts.</p> <p>Internet, vídeos, jogos e simulações são usadas predominantemente fora de sala de aula. Aula é lugar para exposição da teoria.</p> <p>Possível substituto do presencial via ferramentas de educação à distância (EAD), salas de aula virtuais, fóruns, chats, etc...</p>	<p>Tecnologia explorada em um potencial mais amplo de suporte ao aprendizado e não somente à exposição. Utilização de pesquisas na internet, vídeos, jogos, simulações dentro do ambiente de aula.</p> <p>Tecnologia como complemento das atividades presenciais e não substitutos.</p>
<p>Avaliação:</p>	<p>Nota e Presença</p> <p>Avaliação baseada em critérios objetivos</p> <p>Predominantemente sobre o conhecimento absorvido, notas baseada na memória retida que avaliam a compreensão dos conceitos e o conhecimento absorvido pelo aluno. Acontecem de diversas formas, desde a entrega de resenhas ou exercícios, provas intermediárias, finais e trabalhos em grupo.</p> <p>A presença é o segundo fator de avaliação.</p> <p>Tende a ser uma avaliação mais punitiva, premiando quem acerta e punindo quem erra.</p> <p>Conhecimentos como insumo ao exercício profissional e cidadão. Se o aluno possui os conhecimentos considerados necessários para o</p>	<p>Conceito</p> <p>Experiência</p> <p>Avaliação baseada no julgamento profissional</p> <p>Não é a capacidade de absorver conhecimento que vale, mas sim a capacidade de mobilizar estes conhecimentos.</p> <p>Tende a ser uma avaliação mais construtiva, utilizando o erro como insumo para melhorar o aprendizado, e não como punição. Mérito à experiência e não ao acerto.</p> <p>Competência é o resultado da ação, do exercício profissional e cidadão, não o insumo.</p> <p>É na possibilidade de relacionar, pertinentemente, os conhecimentos prévois e os problemas que se reconhece uma competência.</p>

	exercício de uma determinada profissão.	
Papel docente	Docente como fonte de conhecimento	Docente como mediador da aprendizagem
Papel aluno	Aluno mais passivo, “recipiente” de informações e conteúdos.	Aluno ativo, Autonomia e responsabilidade

Quadro 1 – resumo das principais características dos modelos educacionais elaborado por este autor

3. GESTÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO EM SERVIÇOS

Conforme exposto na introdução, o objetivo deste capítulo é consolidar um quadro referencial teórico que leve em consideração gestão de serviços e organização do trabalho para análise de modelos educacionais no contexto da educação superior. Procurou-se identificar as especificidades e características presentes na produção de serviço, bem como suas contingências para a gestão e organização do trabalho. Verificou-se importante explorar alguns tópicos trazidos pela literatura, pois cada um destes tópicos traz indicações sobre as contingências e influências para a gestão e a organização do trabalho em serviços em diferentes níveis de análise. São eles:

- As especificidades da produção de serviço: que compreendem as 4 características básicas da produção de serviços (intangibilidade, simultaneidade, heterogeneidade e perecibilidade) e suas influências na gestão, sendo um primeiro nível de influência à gestão e organização do trabalho.
- A gestão em diferentes tipos de serviço: que configura um segundo nível de análise ao explorar as contingências que recaem à gestão e organização do trabalho em diferentes tipos de serviços.
- A lógica de serviço e a produção industrial de serviço: que em conjunto ou em complemento aos dois níveis de análise acima, sugere questões importantes referentes à organização do trabalho em serviços.

Em outras palavras, uma vez que a educação superior é um serviço, possui presente em sua produção a intangibilidade, simultaneidade, heterogeneidade e perecibilidade. Mas a relevância e o peso dado a cada uma destas características básicas pode variar em diferentes serviços. No contexto da educação superior estas características variam entre diferentes propostas educacionais, instituições ou mesmo entre diferentes cursos. Por isso é importante dar mais um passo e compreender as diferenças que existem entre diferentes serviços e suas implicações na gestão e organização do trabalho. E é aqui que cada um dos modelos educacionais colocados em comparação começa a se destacar como um serviço

específico. Em um primeiro nível quando atribuem pesos diferentes, por exemplo, à simultaneidade e no respeito à heterogeneidade. Em um segundo nível, quando apresentam características distintas no que se refere à natureza e duração do contato com o cliente, o foco em processo ou produto, volume de clientes processados e outros critérios analisados adiante. As indicações sobre as influências destas diferentes características de um serviço estão presentes nas propostas de tipologias ou esquemas de classificação de serviços encontrados na literatura. Porém, ainda que se encontrem tipologias relevantes, elas nem sempre permitem generalizações aplicáveis a toda variedade de serviços encontrados.

3.1 AS ESPECIFICIDADES DA PRODUÇÃO DE SERVIÇOS

O crescimento do setor de serviços na economia mundial estimulou uma série de estudos ligados ao tema, com o intuito de explorar as especificidades deste tipo de produção e propor teorias e modelos aplicáveis na melhora de seu desempenho.

Para compreender sobre as especificidades da gestão e da produção de serviços, os pesquisadores buscaram inspiração em diversas organizações: bancos, hotéis, companhias aéreas, companhias telefônicas, empresas de consultoria, serviços de tecnologia, entretenimento, cinema, bares, restaurantes, cafés, oficinas mecânicas, departamentos de trânsito, transportes, saúde, varejo, redes de supermercado, loterias, bancas de jornal, educação, etc. Esta infinita variedade de serviços é apontada como responsável pelas dificuldades e desafios que os pesquisadores encontram na busca de modelos e teorias que possam ser generalizáveis para a gestão e produção de serviços (Bowen, 2002).

Em uma extensa revisão bibliográfica sobre a produção acadêmica sobre gestão de serviços, Johnston (2005) avalia que nas últimas décadas muitas contribuições importantes foram colocadas sobre o tema, notadamente nas áreas de operações, marketing e recursos humanos. Entre elas, cumpre citar algumas referências gerais sobre gestão de serviços como o clássico livro de Sasser (1978), Fitzsimmons (1982), Collier (1987), Lovelock (1999), Gronroos, (2000), Johnston (2002) e outros que abordam o tema gestão de serviços de forma mais ampla.

Mas o que é um serviço? Textos introdutórios sobre serviços costumam colocar que basicamente um serviço é algo intangível enquanto produtos da indústria são tangíveis. Entretanto esta definição é limitada frente à enorme gama de produtos intangíveis que podem ser encontrados conforme mencionado acima.

Outra definição comumente usada é que um serviço é um ato ou *performance* oferecida de uma parte a outra. “Embora o processo possa estar ligado a um produto físico, a *performance* é essencialmente intangível e não resulta da aquisição de nenhum dos fatores de produção” (Lovelock, 2000). Grönroos (1995) com base em proposições de diversos autores coloca que “serviço é uma atividade ou série de atividades de natureza mais ou menos intangível que é fornecida como solução aos problemas dos clientes”. Pine and Gilmore (1999) utilizam a noção de experiência na definição de serviços, e colocam que “a distinção entre produtos e serviços decorre de uma experiência criada da interação entre uma organização e o cliente, que fica guardada em sua mente”. Bowen (2002) sugere que “um serviço intangível é formado por todos os elementos que criam, juntos, uma experiência memorável para um consumidor em um determinado ponto no tempo. Esses elementos incluem produtos tangíveis ou intangíveis do serviço, um cenário e um sistema de entrega do serviço”.

Mas independente das diferenças na conceituação de serviços, os autores concordam que serviços possuem características que fazem com que produzir e gerenciar serviços seja diferente de produzir e gerenciar produtos (Zeithaml & Bitner, 2000; Bowen, 2002; Lovelock, 1996). Estas características são a intangibilidade, simultaneidade, heterogeneidade e perecibilidade. A literatura trata extensivamente dos impactos destas características básicas de serviços na gestão, e cumpre citar uma boa revisão bibliográfica sobre o tema em Bowen (2002). Conforme o autor coloca:

Serviços não podem ser estocados porque não há nada a estocar. Então, eles são perecíveis. Como não podem ser estocados, a produção normalmente não pode começar antes que o consumidor demande os serviços. Assim, produção freqüentemente é simultânea ao consumo. Heterogeneidade do serviço é uma consequência dessa co-produção envolvendo consumidores e empregados, muitos dos quais nunca trabalharam juntos antes. Cada consumidor avalia subjetivamente os resultados do sistema de serviço. Assim, mesmo quando o resultado é consistente, avaliado por medidas objetivas, receberá diferentes avaliações de diferentes consumidores. Bowen, 2002

Abaixo, tratamos de cada uma destas características básicas e como elas influenciam a gestão e organização do trabalho.

3.1.1. Intangibilidade. A primeira característica que altera completamente a lógica de gestão de um serviço é a intangibilidade. Ela diz respeito ao fato de que os recursos e os resultados da produção de serviço não são palpáveis, não se podem tocar, sentir ou cheirar.

Pegando a educação como exemplo. O produto da educação (seja conhecimento ou competência) é algo que a pessoa leva em si, mas não pode ser vista a olho nu, cheirado ou tocado. Ao olhar uma pessoa, não podemos dizer com certeza o que ela sabe ou não sabe. As mudanças trabalhadas ao longo do processo de formação, quando tratamos dos processos de ensino-aprendizagem, são essencialmente intelectuais e não físicas. Intangíveis por natureza.

Por serem intangíveis, tornam-se difíceis de serem mensuradas com base em critérios objetivos. Não existe ainda uma balança que possa pesar o conhecimento ou as competências adquiridas por uma pessoa em formação, ou uma régua que as possa medir com precisão. Isso faz com que o acesso à eficiência e à eficácia de organizações de serviço dependa também de fatores e análises subjetivas, e de múltiplos critérios de avaliação ([Gadrey in Salerno, 2001](#)).

Em processos produtivos que envolvem produtos tangíveis como um carro, uma caneta ou outro produto tangível qualquer, os *inputs* e *outputs* são relativamente fáceis de mensurar. Podemos mensurar de forma objetiva a quantidade de matérias primas utilizadas, a quantidade de homens-hora nas linhas de produção, a quantidade de produtos acabados, e assim, calcular de forma objetiva esta relação entre insumos e produtos acabados. Mas se o produto da educação não são os diplomas (produtos das gráficas que os imprimem) ou o número de diplomados, e sim o aumento no repertório de conhecimentos e competências profissionais intangíveis, de difícil mensuração, essa relação matemática entre entradas e saídas do sistema de produção fica muito mais complicada de se calcular. Provas, notas e outros mecanismos de avaliação são freqüentes e importantes na busca por alguma objetividade no acesso à eficiência e eficácia. Indicadores de evasão, reprovação, e outros também. Mas não conseguem cobrir com exatidão e completamente esta relação. Assim como os produtos, os recursos da educação também são intangíveis. Na verdade, sob a lógica de serviço, é apropriado dizer que não é o aluno o recurso

que passa por um processo de transformação, mas sim seus repertórios de conhecimentos ou competências relacionadas à formação escolhida. Utilizando a classificação de [Slack \(2002\)](#), os alunos seriam apenas os recursos de transformação, e seus conhecimentos e competências, os recursos a serem transformados.

Para se ter uma medida mais precisa da eficiência e da eficácia de um sistema educacional qualquer, é necessário encontrar indicadores que possam mostrar e comparar os conhecimentos ou competências dos alunos antes e depois da formação, bem como avaliar as expectativas presentes na relação de serviço. E não tomá-las como uma simples medida entre o que se pode mensurar objetivamente, como a relação de alunos por professor, custo em relação às receitas, notas, índices de aprovação, evasão ou outras tradicionalmente usadas no contexto da educação.

A intangibilidade traz impactos significativos também no que se refere a estratégias de gestão da qualidade, por exemplo. Em processos de gestão da qualidade da indústria, da produção de bens tangíveis, é possível avaliar se o produto final está dentro das medidas e especificações do projeto, se o produto no final da linha de produção obedece aos requisitos de qualidade definidos pela organização. Produtos tangíveis possuem qualidades rastreáveis ([Bowen, 2002](#)). As características físicas e objetivas dos produtos tangíveis permitem que a qualidade seja mensurada objetivamente. Consumidores podem testar o produto ou ao menos ver e sentir o produto antes de comprá-lo. Podem comparar o produto com outro em padrões de qualidade objetivos, como por exemplo, quando compara a compra de um modelo de carro com outro. Mas se os resultados e as características são intangíveis, como avaliar a qualidade? A literatura coloca que a qualidade em serviços fica na mente do consumidor, e traduz uma relação entre suas expectativas e sua avaliação sobre o produto e os resultados ao serviço

Em serviços, a introdução do cliente e suas expectativas no processo de produção e a importância de sua avaliação em relação ao desempenho do serviço altera a forma como compreendemos estes conceitos de eficiência ou eficácia. [Zarifian \(in Salerno 2001\)](#) propõe “uma nova abordagem da administração e da racionalidade” e explora estas mudanças. Basicamente, a inclusão do cliente faz com que, a conceituação tradicional de eficiência (uma relação entre recursos e resultados), eficácia (uma relação entre objetivos e resultados), e finalmente pertinência (uma relação entre recursos e objetivos) se alterem. Eficiência passaria a ser a relação entre os

recursos do sistema e as expectativas dos clientes, eficácia a relação entre recursos e objetivos e a pertinência uma relação entre expectativas e objetivos do sistema produtivo. Em outras palavras, pertinência, eficiência e eficácia passam a ser relações avaliadas em relação às expectativas dos destinatários do serviço.

3.1.2. Simultaneidade – uma segunda característica que influencia a gestão do serviço educação superior é a simultaneidade ou co-produção, que diz respeito à produção e consumo simultâneos. A produção de serviços freqüentemente envolve o consumidor e o trabalhador nos processos de produção, ainda que o grau de co-produção possa variar em diferentes serviços (Fitzsimmons, 1982). Diferente da produção de bens tangíveis, que normalmente acontece sem a presença do consumidor dentro da fábrica, isolada do contato com o consumidor.

Na graduação é simples perceber a presença do aluno no processo produtivo e o grande peso da co-participação do consumidor na produção do serviço. O aluno ingressa no curso e passa em média 4 anos, em torno de 3600 horas em formação, em uma seqüência de aulas, leituras, provas, trabalhos onde o aluno trabalha para produzir seus conhecimentos e suas competências profissionais em conjunto com os docentes.

O peso e a importância da co-produção na graduação são grandes, e podem ser representados tanto pelo número de horas do serviço como pelo tipo de interação entre os alunos e os docentes. Em relação aos modelos educacionais que colocamos em comparação, é possível verificar que o tempo de duração do serviço costuma ser o mesmo para ambos, mas o tipo de interação entre os docentes e alunos muda muito em relação ao outro. No ensino tradicional, é uma interação muito mais ativa da parte dos docentes, que têm de preparar e conduzir as aulas, do que dos alunos, que predominantemente se limitam a assisti-las. Em um modelo de aprendizagem, a atuação do aluno aumenta e ele tende a assumir um papel mais ativo e mais autônomo em relação ao seu aprendizado. Aos docentes cabe a mediação, que também muda a natureza de sua participação no processo produtivo. A intrusão do cliente no sistema de entrega de serviço cria desafios únicos para uma organização de serviço. Em termos de gestão e produção de serviço Bowen (2002) destaca as seguintes implicações:

- O processo de produção e o ambiente de produção precisam ser desenvolvidos (planejados, desenhados, projetados) para acomodar essa co-produção do consumidor.
- Trabalhadores de linha de frente precisam aprender como gerenciar e trabalhar com os consumidores que estão co-produzindo o produto com eles.
- A gestão deve desenvolver políticas de recursos humanos para gerenciar também os consumidores, não somente os trabalhadores, uma vez que ambos participam ativamente do processo de produção. Um dos desafios mais interessantes e oportunidades se relacionam às implicações do consumidor como um trabalhador em uma organização de serviço. (Bowen, 2002)

3.1.3. Heterogeneidade – A heterogeneidade diz respeito às diferentes necessidades, objetivos e expectativas presentes na produção de serviço. Vários atores participam do processo, diversos docentes, diversos alunos, diversas necessidades, objetivos e expectativas em relação ao serviço. Cada indivíduo envolvido com a produção de um serviço possui interesses únicos em relação ao serviço. Assim, em uma mesma classe, diferentes alunos podem ter diferentes expectativas, diferentes objetivos, uns podem gostar mais da disciplina e da metodologia utilizada pelo docente, outros menos. A avaliação também muda junto com os interesses ao longo do curso. Como a educação superior é um serviço de longa duração esses interesses podem variar bastante ao longo do tempo e é freqüente ver que no momento de ingresso no curso são uns, ao final do curso são outros e alguns anos depois da graduação podem mudar também. Um mesmo aluno, ou um docente pode estar bem humorado e inspirado em um dia e no dia seguinte não. As capacidades de alunos e docentes em atuar de acordo com o que se espera também são heterogêneas.

Num ambiente heterogêneo como o encontrado na graduação, a gestão precisa compreender como irá flexibilizar ou posicionar sua operação de forma a atender as diferentes demandas e satisfazer os diferentes e “mutantes” interesses.

Esta questão da adaptação ou respeito à heterogeneidade dos alunos é uma questão central na discussão entre os dois modelos educacionais de ensino e de aprendizagem. No ensino tradicional puro, a heterogeneidade possui menos peso e de certa forma é desconsiderada quando se constroem currículos rígidos ou predomina como método pedagógico a exposição. Na aprendizagem, a

heterogeneidade é base da operação. As diferentes expectativas, objetivos e necessidades devem ser negociadas e na medida do possível respeitadas, exigindo tanto das estruturas curriculares como dos docentes, uma capacidade de adaptação, e flexibilização muito maiores.

2.1.4. Percibilidade. Um serviço é em essência perecível, não se pode estocar uma cadeira vazia em uma determinada aula para ser usada em outro momento quando houver excesso de demanda, por isso a gestão da capacidade e demanda costuma ser também um fator relevante nas estratégias de produção em serviços. No contexto da educação superior, uma instituição para lidar com as oscilações de demandas pode, por exemplo, oferecer descontos para o curso no período vespertino para tentar ocupar vagas ociosas e compensar o excesso de demanda no período noturno. Oferecer vantagens para ingresso nos vestibulares de meio de ano, que tradicionalmente apresentam uma demanda menor.

Outro fator que no contexto da graduação é relevante a gestão de docentes, principal recurso de produção. As instituições devem encontrar o equilíbrio entre a demanda, o volume de alunos nos cursos, a estrutura curricular, e o quadro de docentes, as horas contratadas, a definição e atribuição de aulas, etc.

Estas quatro características estão presentes em maior ou em menor grau em diferentes serviços, mas se aplicam em geral a todos os tipos que encontramos. Na educação superior, tanto no modelo de aprendizagem como no modelo tradicional de ensino, estas variáveis estão presentes, embora o peso relativo de algumas dessas características mude entre um e outro modelo educacional, como é o caso da simultaneidade ou heterogeneidade já destacadas.

Abaixo consolidamos um quadro com algumas das implicações que estas quatro características presentes na produção de serviços trazem para a gestão.

Dimensão	Diferenças
Acesso ao desempenho	<p>O acesso à efetividade em serviços deve incluir também medidas subjetivas da percepção do consumidor sobre a qualidade e valor.</p> <p>O acesso à eficiência em serviços deve incluir medidas da heterogeneidade das competências dos consumidores como entradas. A mensuração dos resultados deve capturar a heterogeneidade das expectativas dos consumidores em relação aos produtos.</p>
Estratégias de produção	<p>Processo de controle da qualidade deve incluir medidas subjetivas na determinação da qualidade e para acomodar o cliente na co-produção da experiência de serviço</p> <p>A estratégia de gestão da capacidade precisa levar em conta a simultaneidade da produção e consumo e a conseqüente ausência de estoque para atender as oscilações de demanda.</p>
Processo de produção	<p>O sistema de entrega de serviço tipicamente expõe a área técnica a intrusões do cliente (na forma do envolvimento na co-participação da experiência de serviço) e aumenta a necessidade de processamento de informações face às incertezas que tal exposição cria.</p> <p>Os cenários onde o serviço é simultaneamente produzido e consumido é uma importante parte da experiência geral do serviço.</p> <p>Serviços requerem que trabalhadores também atuem como gestores de consumidores, para co-produzirem a experiência de serviço de forma bem sucedida.</p> <p>Estratégias e métodos de seleção precisam expandir para incluir também a identificação e acesso aos trabalhadores que têm maior propensão a servir o consumidor eficazmente.</p> <p>Trabalhadores em serviços não podem ser treinados para responder adequadamente a todas as expectativas do consumidor em todos os encontros de serviço.</p> <p>O encontro de serviço com os consumidores leva a um “trabalho emocional” na realização das atividades.</p> <p>As demandas que aparecem no contato com o consumidor nas atividades de serviço potencializam o conflito entre as partes</p> <p>Em serviço, trabalhadores de linha de frente também desempenham um importante função de marketing</p> <p>Organizações de serviço precisam expandir suas políticas e procedimentos para também gerenciar consumidores como “quase-empregados”</p>

Quadro 2 – Contingências da gestão e produção de serviços – adaptado pelo autor a partir de [Bowen \(2002\)](#)

3.2. A GESTÃO EM DIFERENTES TIPOS DE SERVIÇOS

Além das diferenças entre gerenciar produtos tangíveis ou serviços intangíveis, a literatura destaca que também existem diferenças em gerenciar tipos de serviços diferentes. A idéia geral colocada pelos autores é que cada tipo de serviço possui desafios singulares de gestão.

Os critérios e escolhas para classificação de serviços encontrados na literatura são muito variados, e cumpre citar duas interessantes revisões sobre estes esquemas

de classificação, tipificação ou posicionamento de serviços, organizadas por [Collier and Meyer \(1998\)](#) e [Verma \(2000\)](#) e adaptadas no quadro abaixo.

Autor	Crêterios para tipifica�o/classifica�o
Shostack (1977) Sasser, Olsen and Woyckoff (1978)	Propor�o de bens físicos e serviços intangíveis contidos em cada pacote de serviço.
Hill (1977)	Serviços que afetam pessoas vs serviços que afetam produtos Efeitos temporários vs efeitos permanentes do serviço Efeitos físicos vs efeitos mentais do serviço Serviços individuais vs serviços coletivos
Chase (1978, 1981)	Grau de contato com o consumidor
Kotler (1980)	Serviço baseado em pessoas vs em equipamentos Extensão da presença do consumidor Serviços públicos vs serviços privados Serviços com fins lucrativos vs sem fins lucrativos
Lovelock (1983)	Propõe cinco matrizes de classifica�o baseadas nas seguintes idéias: Natureza do ato de serviço Relacionamento entre o prestador de serviço e o consumidor Customiza�o Oferta e demanda Entrega de serviço
Schmenner (1986)	Matriz de processo de serviço baseada em duas dimensões: Contato com o consumidor e customiza�o Intensidade do trabalho
Wemmerlov (1990)	Matriz bi-dimensional baseada em processos de serviço rígidos vs fl�idos, e o grau de contato com o consumidor
Silvestro, Fitzgerald, Johnston and Voss (1992)	Matriz bi-dimensional baseada em processos de serviço rígidos vs fl�idos, e o grau de contato com o consumidor
Kellog and Nie (1995)	Matriz que relaciona a estrutura do processo de serviço e a estrutura do pacote de serviço
Roth, Chase and Voss (1997)	Two-dimensional classification matrix based on service practice and performance index
Collier and Meyer (1998)	Matriz baseada na rela�o entre a variedade na seq�ncia de atividades e número de etapas estabelecidas no design
Silvestro (1999)	Matriz baseada na rela�o entre volume e variedade

Quadro 3 – Esquemas de Classifica o de Servi os – Adaptado e traduzido pelo autor a partir de [Collier and Meyer \(1998\)](#) e [Verma \(2000\)](#).

Frente a esta grande variedade de classifica es poss veis e principalmente dos in meros cr terios utilizados como bases destas classifica es, encontrou-se certa dificuldade no exerc cio de tentar posicionar com precis o a educa o superior e cada um dos modelos educacionais dentro de uma dessas tipologias apresentadas pela literatura.

Por conta dessa dificuldade, optou-se por utilizar a Matriz Volume-Variedade proposta por [Silvestro \(1999\)](#), uma matriz   derivada da matriz produto-processo de [Hayes and Wheelwright's \(1979a; 1979b; 1984\)](#) de grande aceita o na defini o de processos produtivos na ind stria.

Neste esquema de classificação, volume se coloca como a quantidade de consumidores processados em uma unidade típica de serviço por período. As dimensões trabalhadas no eixo vertical que se refere à variedade incluem: foco em pessoas ou equipamento, tempo de contato com o consumidor por transação, o grau de customização, o grau de discricionariedade do empregado, se o valor é adicionado no contato com o consumidor ou na retaguarda, e finalmente se o serviço é orientado para o produto ou para o processo. Da análise de 10 estudos de caso, a autora propõe três tipos de serviço:

- Em um extremo de baixo volume e grande variedade encontram-se os serviços profissionais. Serviços com grande tempo de contato com o consumidor, alto nível de customização e discricionariedade, com foco em pessoas, na linha de frente do serviço e no processo de serviço.
- No outro extremo encontram-se os serviços de massa, que apresentam baixo contato com o cliente, customização e discricionariedade do operador do serviço, e possui foco em equipamento, nas atividades de retaguarda e em características do produto do serviço.
- Lojas de serviço exibiriam características intermediárias nestas seis dimensões.

A autora também explora como cada um destes tipos de serviço afeta a gestão e coloca um quadro de referências organizado de acordo com as principais atividades de gestão, quais sejam, design, planejamento e controle da operação e melhoria (Slack, 1995). Cada uma destas atividades é considerada para comparar as diferenças entre gerenciar um serviço de massa em um extremo ou um serviço profissional no outro.

Tipologias similares já haviam sido elaboradas por Schmenner (1986) na Matriz de Processo de Serviço (*Service Process Matrix* - SPM). Desde sua publicação a Matriz de Processo de Serviço é citada em livros introdutórios sobre gestão e operação de serviços (por exemplo, Fitsimmons, 1997), mas apresenta características um pouco distintas da matriz volume-variedade proposta por Silvestro (1999). Schmenner utiliza como critérios de classificação e posicionamento na matriz de processo de serviço o grau de contato com o consumidor e customização, e a intensidade de

trabalho, e propõe quatro tipos de serviços: serviços profissionais, lojas de serviço, fábricas de serviços e serviços de massa. Descritos resumidamente:

- Serviços profissionais envolveriam um alto contato com o consumidor e customização, bem como um alto nível de intensidade de trabalho. Serviços prestados por médicos, advogados, contadores e arquitetos possuem alto custo de trabalho e uma grande expertise e especialização associadas com estas profissões. Estes serviços tendem a ser altamente customizados de acordo com as necessidades particulares de cada consumidor.
- Fábricas de serviço apresentam baixo contato com o consumidor e customização, e um baixo grau de intensidade do trabalho. Analogamente ao processo de produção em linha na manufatura, a infra-estrutura e equipamentos representam uma larga fração dos custos. Muitas das indústrias de transporte (companhias aéreas e de distribuição), hotéis, *fast-foods* poderiam ser classificados como fábricas de serviço.
- Lojas de serviço apresentariam baixa intensidade de trabalho, mas alto contato com o consumidor e customização. Uma loja de serviço pode entregar serviços customizados variados para seus consumidores. Hospitais e oficinas mecânicas são alguns exemplos de lojas de serviço.
- Serviços de massa são caracterizados por alta intensidade do trabalho em combinação com baixo contato com o consumidor e customização. Escolas seriam exemplos de serviços de massa.

Na comparação entre as características do ensino tradicional e do modelo de aprendizagem, fica claro que configuram serviços diferentes. Mas ao analisar esses dois modelos educacionais frente às possíveis classificações encontradas na literatura verificamos que nenhuma consegue dar conta de posicioná-los perfeitamente dentro de uma ou outra tipologia. O que significa dizer que para analisar as contingências e influências para a gestão em cada modelo não podemos nos ater aos apontamentos sobre um ou outro tipo de serviço, tal qual descreve a literatura. Entretanto, foram identificadas relações que permitem supor que, tomados como modelos puros:

- O modelo tradicional de ensino possui características que o aproximam da lógica de um serviço de massa; e por contraposição,
- O modelo centrado em competências e na aprendizagem, por suas características, se aproxima da lógica de um serviço profissional.

Diante destas hipóteses, consolidamos um quadro com as principais contingências à gestão que cada um destes tipos de serviço apresentam segundo Silvestro (1999)

	SERVIÇO DE MASSA	SERVIÇO PROFISSIONAL
Design Projeto da operação	<p>Pouca participação do consumidor nas definições do serviço.</p> <p>Antecipação das necessidades dos clientes e define as especificações do serviço antes da execução.</p> <p>Marketing e propaganda de massa.</p> <p>Preços mais baixos.</p> <p>Maiores oportunidades de substituição de trabalho por tecnologia.</p> <p>O custo de troca tende a ser mais baixo.</p> <p>Ambiente deve ser pensado para acolher o cliente na co-produção já que há espaço limitado para atenção pessoal, individual.</p>	<p>Maior participação do consumidor nas definições do serviço.</p> <p>A organização busca se adaptar às necessidades dos clientes.</p> <p>Marketing de relacionamento muito forte, Propaganda se faz no boca a boca</p> <p>Preço Premium atrelado ao profissionalismo e “customização”.</p> <p>Menos oportunidades de substituição de trabalho por tecnologia</p> <p>Alto custo de troca</p> <p>Ambiente e infra-estrutura importantes mas menos relevantes para acolher o cliente do que o relacionamento pessoal.</p>
Planejamento e Controle da Operação	<p>Menos discricionariedade, autonomia e flexibilidade dos operadores de linha de frente.</p> <p>Pouca necessidade para processamento de informações extensivos para reduzir a incerteza em relação ao produto.</p> <p>Acomodação e preparação do cliente para que atue de acordo com as especificações do serviço são importantes.</p> <p>Tarefas altamente especificadas, bem definidas, ensináveis com maior facilidade e de duração conhecida.</p> <p>Requer equipes que sejam tolerantes à repetição.</p> <p>Produtividade influenciada pela divisão do trabalho, especialização e aprendizado que ocorre em escala.</p> <p>Controle e comunicação hierárquicos, definição precisa dos processos funcionais e geralmente, com operações governadas por regras.</p> <p>Controle da qualidade através da aplicação de procedimentos operacionais padronizados, com uma estrutura relativamente rígida.</p> <p>Estruturas organizacionais</p>	<p>Sendo essencialmente baseado em pessoas, gestão de recursos humanos tende a dominar a agenda da gestão de recursos.</p> <p>Grande relevância para recrutamento e seleção, treinamento e desenvolvimento, alocação de carga horária e bem estar dos operadores de linha de frente do serviço. Gestão de carreiras, empowerment, fidelidade e retenção dos docentes são preocupações chave de gestão.</p> <p>Exige maior discricionariedade por parte dos docentes, autonomia e flexibilidade.</p> <p>Controle é altamente complexo, mais orgânico. Sistema de autoridade mais enfraquecido e o julgamento profissional e cultura substitui rotinas e procedimentos de controle</p> <p>Controle dos custos de trabalho e a produtividade são os indicadores chaves sobre utilização de recursos.</p> <p>A gestão da capacidade tende a ser feita com programação e distribuição do trabalho, operadores polivalentes e multidisciplinares, cross-training e rotação de funções para responder às</p>

	<p>hierarquizadas.</p> <p>A visão é entregar um serviço consistente, confiável, rápido e com equidade no tratamento dos consumidores.</p> <p>Utilização de recursos mensurada através de diferentes indicadores ao invés de centrar na mensuração do trabalho como em serviços profissionais.</p> <p>Estratégias de nível de capacidade e gestão da demanda para suavizar picos e promover períodos ociosos tendem a ser abordagens típicas para a gestão da capacidade.</p> <p>Trabalhadores em tempo parcial e temporários podem ser usados em serviços de massa para aumentar a flexibilidade e lidar com diferentes níveis de demanda.</p>	<p>variações na demanda.</p>
Avaliação e Melhoria	<p>Mensuração da qualidade focada em critérios mais objetivos, mais rotinizada e sistemática.</p> <p>Inspeções de qualidade, “cliente oculto”, check-lists padrões são mecanismos típicos.</p> <p>Pesquisa e mensuração da satisfação do cliente mais formal e estruturada, baseadas em amostras representativas.</p>	<p>Recuperação de serviço é mais crítica uma vez que a operação deve se adaptar às necessidades dos clientes. Esforços de recuperação mais focados no consumidor individual.</p> <p>Métodos para mensuração da qualidade, satisfação mais informais e subjetivos, dependem fundamentalmente do julgamento profissional do operador do serviço.</p> <p>Avaliação informal, entrevistas individuais e coletivas ao invés de métodos mais estruturados e objetivos, menos baseada em amostragem e mais individualizada.</p>

Quadro 4 – Tipos de serviço e contingências à gestão. Adaptado por este autor com base em [Silvestro \(1999\)](#)

3.3. A LÓGICA DE SERVIÇO

Muitos autores mencionam a crescente convergência entre o setor industrial e o setor de serviços e colocam que as distinções entre organizações de serviços e de produtos estão cada vez mais tênues na medida em que as companhias produzem tanto produtos intangíveis e tangíveis ([Johnston, 2005](#); [Bowen, 2002](#)). Pegando o exemplo da indústria de eletrodomésticos, uma companhia que produz geladeiras não produz e vende somente o produto geladeira, mas sim o benefício que a geladeira provoca com o seu uso. O valor da geladeira estaria na mudança das condições de atividade de quem compra a geladeira, conforme a definição de

serviços proposta por [Zarifian \(in Salerno, 2001\)](#) possibilitando o armazenamento de produtos perecíveis durante mais tempo, diminuindo a frequência de idas ao supermercado, etc.

Uma vez que mesmo a indústria realiza indiretamente essa transformação nas condições de atividade do destinatário pelos bens industriais que fornece, também apresenta uma lógica de serviço implícita em seus produtos. O setor de serviços por sua vez, mantém uma relação mais direta com essa transformação já que se encarrega dela.

Para caracterizar e compreender essa convergência entre o setor industrial e o setor de serviços, [Zarifian \(in Salerno, 2001\)](#) propõe o conceito de *produção industrial de serviços*. Uma produção que incorpora nas suas tecnologias, na sua organização social e nos seus objetivos, princípios semelhantes aos que são desenvolvidos na grande indústria, e os modifica na produção de serviço. Mas nessa convergência, duas lógicas de diferentes origens se confrontam. De um lado a lógica industrial, baseada nos princípios da administração científica de divisão do trabalho e produtividade, de outro a lógica de serviço, que reconhece um papel muito mais forte dos usuários e de suas expectativas do que antes. A novidade dentro deste processo de convergência reside principalmente na maneira como estas duas lógicas se confrontam e tentam se combinar dentro do que é colocado como produção industrial de serviço, gerando novas formas de se organizar o trabalho.

Para analisar as dificuldades em se combinar estas duas lógicas, o autor verifica como cada uma das lógicas industrial e de serviços influencia três universos da produção. São eles, o universo da concepção dos novos produtos ou serviços, o universo dos sistemas técnicos e o universo da relação direta com os clientes ou usuários, que permite estruturar o contato com estes últimos. Universos que possuem ofícios profissionais e necessidades de organização que permanecem distintos. A hipótese lançada pelo autor é de que a eficiência futura da empresa depende amplamente da qualidade da cooperação entre estes três universos, e, portanto, de uma convergência e complementaridade nos seus objetivos e na maneira de trabalharem e se organizarem. O que não acontece naturalmente, uma vez que cada um destes universos atua dentro de uma lógica distinta, estando o universo da concepção e dos sistemas técnicos mais fortemente influenciados pela lógica industrial, e o universo do contato com os usuários ligados à lógica de serviço.

Assim, o autor trata de como algumas tendências relacionadas a organização do trabalho se apresentam dentro do que chamou de produção industrial de serviço, e fala sobre os problemas de qualificação profissional, competência de serviço, competências sociais e precariedade, organização de equipes coordenadas em redes, e outros aspectos que se fazem necessários para que a integração entre os universos ocorra.

Outros autores também tratam da integração entre diferentes universos presentes na produção de serviços. Numa contribuição interessante para a análise da integração de sistemas de serviço, [Kingman-brundage \(1995\)](#) propõe um modelo chamado Modelo da Lógica de Serviço, que permite visualizar um serviço como um sistema constituído por três lógicas (ou universos), as lógicas técnica, do consumidor e do empregado, unidas pela cultura e pelo conceito do serviço. A autora argumenta que “o modelo ajudaria gestores a reconhecer as restrições de cada área funcional, para entender (e resolver) seus objetivos algumas vezes conflitantes ([lovelock, 1992](#)), e a identificar e gerenciar criativamente os componentes do serviço que compartilham”. Ajuda na busca por soluções e encoraja o que [Levitt \(1972\)](#) denomina de “racionalidade gerencial” em respeito a serviços. Essa lógica de serviço seria, segundo a autora, um conjunto de princípios organizacionais que governam as experiências de consumidores e empregados e descreveriam porque e como um sistema unificado de serviço funciona. Somente a partir da explicitação da lógica de um sistema de serviço é que o sistema se tornaria ameno ao controle da administração, principalmente através das atividades de *design* de serviço.

A lógica de serviço procura sinergias – interações colaborativas entre indivíduos ou grupos de pessoa – para criar resultados que consumidores valorizam como um “*seamless service*” e que em última instância resulta em lucratividade para organização.

Entretanto, a lógica de serviço reconhece que tais sinergias não aparecem a menos que haja congruência – ou alinhamento – entre o conceito do serviço e as lógicas fundamentais de consumidores, empregados e técnica (da organização). O modelo denomina essas três lógicas de lógicas essenciais. A lógica de serviço acessa a satisfação do consumidor e do empregado em

termos de congruência entre necessidades e objetivos pessoais, e as capacidades da organização de serviço. (Kingman-brundage, 1995)

De acordo com as proposições derivadas do modelo, deveria existir um alinhamento entre o conceito do serviço com as lógicas essenciais que compõe o sistema sem o qual não se consegue operar um serviço de desempenho superior. Entretanto, o modelo não indica mecanismos através dos quais podemos compreender o que são e como operam estas lógicas.

Outros estudos também abordam a importância dessa integração em um sistema de serviço. Stuart e Tax (Stuard & Tax, 1997) analisam os desafios da integração de sistemas de serviços no desenvolvimento e implantação de novos serviços. Para ajudar a diagnosticar a natureza e o grau de mudanças decorrentes de um novo conceito de serviço em um sistema já existente, os autores desenvolveram uma ferramenta que ajuda a acessar a extensão da mudança em aspectos dos processos, participantes e infra-estrutura física, dada a introdução de um novo conceito de serviço.

Aplicando a ferramenta em 3 estudos de caso, demonstram como a introdução de um novo conceito ou mudanças no conceito de um determinado serviço impacta a operação, alterando os papéis e responsabilidades de prestadores de serviço e consumidores, as políticas de seleção e treinamento de funcionários, infra-estrutura e outros aspectos do serviço. Em cada caso, as novidades impactavam a operação e o sistema de formas diferentes.

Observa-se que a integração entre o conceito de serviço e a operação, entre as lógicas que regem os diferentes universos que compõe um sistema de produção de serviço, e ainda a integração entre uma lógica industrial e uma lógica de serviço, continuam questões importantes no universo da gestão e da organização do trabalho. Tanto na teoria como na prática. Instituições em funcionamento, é claro, apresentam algum nível de integração sistêmica, o que equivale a dizer que esse raciocínio integrativo e sistêmico que a literatura coloca como importante na gestão de um serviço, de certa forma tem uma correspondência na realidade. O problema é pensar que as instituições nem sempre decidem apoiadas em instrumentos de análise viáveis, que permitam levar em conta o sistema como um todo e não

somente as necessidades e expectativas de um de seus componentes no processo de decisão.

“A literatura oferece poucos modelos proveitosos. Continua a publicar artigos com focos bem restritos (em marketing de serviços, operações ou recursos humanos) que raramente captam a complexidade do atual sistema de serviço. Gestores não estão impressionados” ([Kingman-brundage, 1995](#)).

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1. A ESCOLHA DO MÉTODO

Este trabalho é um estudo de caso e organiza-se segundo os critérios recomendados pela literatura. Em 2002, o *International Journal of Operations & Production Management (IJOPM)* dedicou uma de suas edições aos quatro métodos de pesquisa considerados mais relevantes na área de gestão de operações, campo do conhecimento no qual a engenharia de produção se inclui: *survey*, pesquisa ação, estudo de caso e, finalmente, modelagem e simulação. Para cada um deles foram apresentadas as linhas gerais que devem orientar um pesquisador na sua utilização. Neste documento argumenta-se que o estudo de caso tem como objetivo o exame detalhado de um ou mais objetos (casos) de pesquisa, a fim de permitir o seu amplo e detalhado conhecimento (BERTO; NAKANO, 1998; GIL, 2002). A unidade de análise, geralmente, é a organização, mas também podem ser os departamentos ou as seções de uma organização, ou mesmo um conjunto de organizações (BRYMAN, 1989).

Segundo YIN (2005) a escolha pela utilização do estudo de caso como estratégia de pesquisa é mais apropriada para pesquisas de caráter exploratório e qualitativo. É mais indicado quando se colocam questões de “como e porque”, quando o investigador tem pouco controle sobre eventos e quando o foco é uma averiguação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro dos limites de seu contexto real. O autor comparou alguns dos principais métodos de pesquisa nas ciências sociais, julgou entre eles os mais relevantes e sugeriu três condições para a escolha do mais apropriado: o tipo de questão de pesquisa proposto, a extensão do controle que o pesquisador tem sobre eventos comportamentais efetivos e o grau de enfoque em acontecimentos históricos em oposição a acontecimentos contemporâneos.

André (2005) coloca que estudos de caso são, em geral, incluídos entre os modelos pré-experimentais de pesquisa, com objetivo de exploração inicial de uma temática, ou seja, destinam-se a levantar informações ou hipóteses para futuros estudos.

Merriam (1998) conclui que quatro características são essenciais num estudo de caso qualitativo: particularidade, descrição, heurística e indução. Particularidade

significa que o estudo de caso focaliza uma situação, um programa, um fenômeno particular. É assim um tipo de estudo adequado para investigar problemas práticos, questões que emergem do dia-a-dia. Descrição significa que o produto final de um estudo de caso é uma descrição densa do fenômeno em estudo. Completa e literal. Heurística significa que os estudos de caso iluminam a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado. “espera-se que relações e variáveis desconhecidas surjam dos estudos de caso, levando a repensar o fenômeno investigado. Indução significa que em grande parte os estudos de caso se baseiam na lógica indutiva. Na descoberta de novas relações, conceitos, compreensão, mais do que a verificação ou hipótese pré definida”. Em um estudo de caso, é importante exploração dos dados em termos de suas relações com o contexto em que foram produzidos e dos significados a eles atribuídos pelos sujeitos envolvidos. Isso é importante para o atendimento aos princípios da abordagem qualitativa, que constituem os fundamentos do estudo de caso (André, 2005).

Para Stake (1995) o estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, levando a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias. O autor enfatiza que o que caracteriza o estudo de caso não é um método específico, mas um tipo de conhecimento: “estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado”. E a questão fundamental segundo o autor é o conhecimento derivado do caso, ou o que se aprende ao estudar o caso. O interesse do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade é compreendê-la enquanto uma unidade. Isso não impede, no entanto, que ele esteja atento ao seu contexto e às suas inter-relações, enquanto um todo orgânico e à sua dinâmica enquanto um processo, uma unidade em ação. O autor ainda distingue três tipos de estudos de caso, enquadrando-se em nossa situação o que o autor chama de estudo de caso instrumental, conforme manifestação de André (2005) que coloca como exemplo de estudo de caso instrumental algo muito similar a intenção de nosso trabalho:

“Por exemplo, se o pesquisador quer investigar como se dá o processo de apropriação de uma reforma educacional no cotidiano escolar, pode escolher uma escola para conduzir a investigação. O foco não é a escola em si, mas os *insights* que o estudo exaustivo de uma unidade pode trazer para o entendimento dos modos de apropriação das reformas pelos atores

escolares. Nessa situação, pode-se utilizar como métodos de coleta de dados: entrevista individual e coletiva com professores, análise de documentos legais e de documentos escolares, observação de reuniões dentro e fora da escola. (André, 2005, pg.19-20)

4.2 OBJETO DO ESTUDO

O objeto deste estudo foi uma instituição de ensino superior que direciona seus esforços para a concretização de um modelo educacional centrado nas noções de competência e aprendizagem. Um dos critérios utilizados na escolha dessa instituição foi a facilidade de acesso a informações por conta do vínculo do pesquisador que nela atua há mais de 7 anos. Esta proximidade, se por um lado demanda cuidado com o viés do pesquisador na análise do caso, por outro, facilitou o acesso aos documentos e às pessoas da instituição, bem como ajuda a confirmar o segundo critério de escolha: a intencionalidade.

Para explorar as influências deste direcionamento na gestão e organização do trabalho, entendemos ser importante considerar esse critério de intencionalidade por parte da instituição frente ao modelo educacional centrado nas noções de competências e aprendizagem. Ainda que as Diretrizes Curriculares do MEC e projeções sobre o futuro da educação coloquem as noções de competência e aprendizagem no centro das discussões, nem todas as instituições de ensino superior intencionam este modelo. Por exemplo, nas instituições públicas, parece prevalecer o direcionamento para a pesquisa em detrimento das atividades de ensino. Em outras, o ensino tradicional com qualidade parece ser suficiente e não aparecem esforços para uma mudança mais expressiva no foco e nos processos do modelo educacional que adotam.

Dentro do contexto da instituição, focalizamos como objeto a graduação, órgão diretamente responsável pelas atividades de planejamento, supervisão, coordenação e fomento do ensino de graduação na instituição, que deve refletir em suas práticas as características desse novo modelo de aprendizagem e competências. Por fim, uma vez que este estudo se propõe a explorar como este direcionamento influencia a gestão e organização do trabalho, optou-se por

entrevistar o diretor e quatro coordenadores de área que compõe o núcleo principal de gestão da graduação na instituição.

4.3 O DESENHO DO ESTUDO DE CASO

Segundo Yin (2005) o desenho do estudo de caso é a seqüência lógica que conecta os dados empíricos às questões iniciais de estudo e ultimamente às suas conclusões. Este desenho guia o investigador no processo de coleta, análise e interpretação de observações. É um modelo lógico que permite ao pesquisador desenhar inferências preocupadas em explicar relações de causa e efeito entre as variáveis em investigação (Nachmias & Nachmias, 1992, pp. 77-78).

Iniciamos o estudo de caso com a descrição da instituição que compreendeu a análise de sua história, análise de documentos institucionais e específicos para o ensino superior.

Em seguida, a partir dos quadros teóricos levantados na revisão bibliográfica, foi possível visualizar e organizar os temas relevantes para explorar nas entrevistas em busca da compreensão não só das características dos cursos que a instituição oferece, mas de inferências em relação à gestão dentro de um novo modelo educacional, ou de um novo modelo de serviço.

Na construção de nosso roteiro de pesquisa, procurou-se num primeiro momento fugir de perguntas muito pontuais, que sem um contexto poderiam direcionar as respostas dos entrevistados e delimitar as respostas, deixando pouco espaço para que o investigado pudesse trazer contribuições imprevisíveis. Consideramos importante dentro do intuito exploratório do estudo de caso, deixar margem para que a partir de suas próprias experiências, os pesquisados demonstrassem quais pontos seriam relevantes.

Então, para ajudar na construção deste roteiro de entrevista que seria usado “oficialmente” na pesquisa, optou-se por realizar algumas entrevistas abertas, não estruturadas. Para ter um panorama geral sobre o contexto da educação superior na instituição, além dos documentos que foram levantados e da história do ensino superior analisada e em parte vivenciada por este autor. Nesta fase de construção do roteiro final de pesquisa, foram registradas e analisadas conversas preliminares com coordenadores de área do ensino superior, algumas pessoas das equipes de

desenvolvimento e o diretor de graduação. Ainda nesta fase de construção, tivemos a oportunidade de encontrar o grupo de coordenadores de área e de curso do ensino superior, alguns docentes e pessoas ligadas ao desenvolvimento que juntos tem participado de uma capacitação para trabalhar com o tema empreendedorismo nos cursos da instituição. Esta capacitação é resultado de um acordo de parceria com a *Babson School of Entrepreneurship*, uma das escolas de empreendedorismo mais renomadas no mundo todo, e contempla 5 encontros de 3 dias ao longo de 2 anos. O último encontro aconteceu em março de 2009 e foi o terceiro, mais dois acontecerão no próximo ano. Tivemos nestas ocasiões a oportunidade de conversar com este grupo que é muito representativo no universo da gestão e operação do ensino superior. Pudemos dialogar e aprender em conjunto sobre modelos de formação, definição de currículos, e sobre como trabalhar o tema de forma transversal em todos os cursos, sem se limitar a colocar uma ou outra disciplina sobre empreendedorismo em seus currículos. Estas ocasiões foram muito proveitosas para levantarmos informações sobre este direcionamento para um novo modelo educacional, e sobre o dia a dia do trabalho de coordenação que sabíamos estar “espremida” entre os dois mundos e duas lógicas que se contrapõem: o da gestão, preocupada não só com a saúde financeira dos cursos, com a qualidade, mas também com a flexibilidade requerida pelo novo modelo. E o universo dos coordenadores de curso e docentes, operadores de linha de frente do serviço educação superior.

Destas experiências e das pré-entrevistas não estruturadas, e dos levantamentos bibliográficos, pudemos chegar a um roteiro que abordasse os temas relevantes para pesquisa, a partir dos quais estruturamos os roteiros de pesquisa semi-estruturados que constam na íntegra nos anexos desta dissertação. São eles: design/projeto, planejamento, operação, controle e avaliação e melhoria. Dentro de cada um destes grandes temas, elaboramos questões que poderiam ser utilizadas para buscar algum detalhe ou algum componente importante para compreender os impactos que este novo modelo traz para a gestão e organização do trabalho dentro destas diferentes dimensões.

5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

5.1 DESCRIÇÃO DO CASO

Embora tenha iniciado sua atuação na educação superior somente a partir de 1989, com a introdução do curso tecnólogo em turismo, a instituição pesquisada existe há mais de 60 anos, com forte atuação e reconhecimento no ensino técnico-profissionalizante e em cursos livres de curta duração.

É uma instituição educacional privada e sem fins lucrativos, criada pelo governo federal por meio dos Decretos-lei nº8621 e 8622 em 10 de janeiro de 1946. Sua criação deveu-se ao esforço do empresariado ligado ao setor de comércio e da Confederação Nacional do Comércio (CNC) que reivindicou e obteve do governo a incumbência de instalar e administrar escolas de aprendizagem comercial em todo o território nacional. Desde então, a legislação determina que as empresas do setor de comércio e serviços contribuíssem com o correspondente a 1% da sua folha de pagamento para a manutenção da instituição, o que configura uma importante fonte de recursos para investimentos e custeio da instituição, atingindo no Estado de São Paulo um montante de aproximadamente R\$350.000.000,00 em 2008¹⁵. Este montante é complementado pelo resultado operacional da venda de seus diversos serviços educacionais aos consumidores.

No início de sua história a atuação da instituição estava voltada exclusivamente para a formação de aprendizes, menores entre 14 e 18 anos encaminhados pelas empresas do setor de comércio e serviços. Seus cursos eram gratuitos e entre os mais importantes desta primeira fase destacam-se os o curso Preparatório para o Comércio, com duração de dois anos, e o curso Básico de Comércio, de quatro anos. Essas atividades eram desenvolvidas principalmente em instalações provisórias e de terceiros, mas já na década de 40 a instituição abriu uma escola própria na capital e começou sua expansão rumo ao interior e ao litoral, lançando unidades em Santos, Ribeirão Preto e Campinas. O movimento de expansão

¹⁵ Dados divulgados no Relatório de Atividades da Instituição no ano de 2008.

geográfica continua até os dias de hoje, em que a instituição possui aproximadamente 60 unidades, 3 campi universitários, 2 hotéis-escola e uma Editora.

Já nos primeiros anos de atuação a instituição lançou Universidade do Ar, programa de ensino a distância via rádio com o Curso Comercial Radiofônico, transmitindo aulas de Português, Aritmética Comercial, Ciências Sociais, Noções de Economia e Comércio. Também nesta época são criados o Escritório-Modelo e a Loja-Modelo para as aulas práticas de rotinas de escritório e técnicas de vendas, iniciando aspectos importantes da atuação da instituição no setor educacional: a formação pautada na prática e o uso de tecnologias aplicadas na educação.

A expansão geográfica e o lançamento de novos cursos continuaram até uma segunda fase de sua história entre 1954 e 1961, quando a instituição diversificou sua atuação ampliando o atendimento a trabalhadores dos vários setores de comércio e serviços, e não somente aqueles indicados pelas empresas. Com isso, passou também a atender menores e adultos que buscavam oportunidades no comércio. Nesta época foram implantados os ginásios comerciais e os cursos de formação acelerada, de curta duração e destinados à clientela adulta. Na década de 60 a instituição cria o Colégio Técnico Comercial, com cursos de Contabilidade e Secretariado que seriam hoje equivalentes ao ensino médio e cursos de Auxiliar de Vendas e Escritório, com três anos de duração.

Nos anos 70 a instituição continua a ampliar o número de atendimentos e diversificar seus serviços e sua clientela, incluindo empresas de vários setores e a comunidade em geral. É nesta década que a instituição passa a cobrar por seus serviços. A ação de suas unidades, então denominadas de Centros de Educação Profissional, também foi ampliada com a atuação de Unidades Móveis (caminhões e trens) e uso de ensino à distância por correio.

A década de 80 foi marcada por uma grande crise econômica nacional e internacional, com muitas transformações sociais vindo a reboque do desenvolvimento acelerado da tecnologia e difusão da informação. Diante desse contexto o mercado de trabalho passa por mudanças profundas que alteram o perfil das ocupações nos diferentes setores da economia. Tudo isso afetou intensamente a instituição que precisava equilibrar suas finanças e reposicionar de seus serviços frente a um mercado mais competitivo e dinâmico. Essa necessidade de mudança resultou na elaboração da primeira proposta estratégica para a década de 80. O

documento propunha o equilíbrio da situação financeira em curto prazo, buscava assegurar um futuro mais estável da instituição em longo prazo e redimensionava a estratégia de atendimento e crescimento na capital e no interior.

Uma das conseqüências dessa proposta foi a reestruturação organizacional e a expansão da rede física da instituição, principalmente na Grande São Paulo, com a implantação de um novo conjunto de Unidades, divididas agora em unidades especializadas e unidades Polivalentes. As unidades especializadas tinham a responsabilidade de acompanhar as tendências e desenvolver cursos que atendessem as demandas de formação profissional de suas respectivas áreas de conhecimento. As unidades Polivalentes trabalhavam com uma programação mista de diversos cursos, modalidades e áreas de formação profissional. Quanto aos serviços e produtos, além da prioridade dada ao núcleo básico de programação, composto por um conjunto de cursos e atividades nas áreas de escritório, datilografia, beleza, saúde e informática, começaram a ser implantadas atividades em áreas novas como moda e radiodifusão. No final da década, em 1989, com a implantação do curso superior de Tecnologia em Hotelaria, a instituição ingressa na Educação Superior.

Nos anos 90, a abertura econômica inseriu o Brasil numa grande aldeia global, inundada por produtos e serviços de todas as partes do mundo, transformando o cenário nacional em um ambiente extremamente competitivo para todos os setores da economia. A busca da qualidade em produtos, processos e serviços tornou-se imperativa para a sobrevivência dos negócios. Somado a isso, um movimento da população em defesa da qualidade de vida, ecologia e cidadania ressignificou a educação como fator fundamental para esse processo de mudança. A instituição buscou responder a essas transformações com a definição de sua proposta estratégica que estabeleceu diretrizes para suas ações ao longo da década de 90, e contou com a participação de diversos setores da organização na busca por um modelo de gestão moderno, descentralizado e flexível. Com isso, a instituição pode ter uma visão mais ampla do mercado, diversificando ainda mais seus produtos e serviços, como assessorias especializadas, publicações técnicas, vídeos, softwares, estágios e atividades *in company*.¹⁶ É nesse período que a instituição adota a

¹⁶ Grande parte dessa história está disponível na internet, complementada por diversas matérias e histórias que ajudam a compreender melhor o perfil da instituição. WWW.sp.senac.br

filosofia do foco no cliente, buscando aprimorar ainda mais a excelência dos serviços, programas e instalações.

No início do ano 2000, a instituição mobilizou-se para a construção da nova Proposta Estratégica para a década 2001–2010. A exemplo da anterior, buscou-se a participação coletiva, bem como a consolidação das estratégias e realizações dos anos anteriores, incorporando prospecções e análises do cenário nacional e internacional. Nesta Proposta Estratégica, a instituição define a sua missão e expressa sua Visão de Futuro da seguinte forma:

Missão: “Proporcionar o desenvolvimento de pessoas e organizações para a sociedade do conhecimento, por meio de ações educacionais comprometidas com a responsabilidade social”.

Visão de Futuro: “Até 2010 a instituição será reconhecida como referência de organização educacional e do terceiro setor, diferenciada pela ação inovadora, diversificada e socialmente solidária”. (Proposta Estratégica)

O conceito de “*sociedade do conhecimento*” indica a preocupação da Instituição em manter-se atualizada e integrada às transformações que têm lugar nos sistemas produtivos, a partir de duas vias. A primeira expressa a valorização dos atributos que possibilitam a inovação e a aprendizagem de indivíduos e organizações, em um contexto no qual o conhecimento é cada vez mais valorizado. A segunda reconhece que a alta tecnologia e os serviços têm papel cada vez mais decisivo no crescimento econômico, sendo que, nos serviços, a proximidade com os clientes, a qualidade do atendimento e a personalização das soluções são elementos que contribuem para a diferenciação das organizações e para sua vantagem competitiva.

Sua visão em relação à educação também aparece nos objetivos estratégicos da instituição:

Educação: Ênfase na aprendizagem voltada ao desenvolvimento de competências, autonomia e cidadania.

A educação é a razão de ser e o negócio central da instituição. E inclui além do domínio operacional de determinados fazeres, a compreensão global do processo produtivo, a apropriação do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho, o desenvolvimento do espírito empreendedor e de

iniciativa, bem como a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões com autonomia. (*Proposta Estratégica*)

A instituição coloca que suas ações educacionais serão orientadas segundo dois conceitos essenciais. De um lado, a ênfase na competência profissional, entendida como a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades e valores necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho. E, de outro lado, o desenvolvimento da cidadania, focalizando a ampliação da autonomia, da capacidade crítica e da inserção social responsável por parte dos indivíduos, dos grupos, das organizações e da comunidade. Para tanto, a organização curricular e os processos de avaliação enfatizarão a integração das diversas áreas do saber, a compreensão da realidade na qual se inserem os indivíduos e a organização de situações de aprendizagem que propiciem o desenvolvimento das competências vinculadas ao trabalho e ao exercício da cidadania e aprendizagem autônoma.

Estas orientações são complementadas e detalhadas em outro documento institucional que serviu de base para nossas análises e também para justificar a relevância deste caso no contexto de nossa pesquisa: a Proposta Pedagógica da instituição, que orienta a ação educacional da instituição para o desenvolvimento de competências e aprendizagem.

Frente a esta breve explanação da história da instituição, faz-se necessária uma complementação sobre seu direcionamento e sua atuação no mercado de educação para então trazer um panorama de sua estrutura organizacional. Complemento este que ajude a demonstrar não somente as bases a partir das quais a instituição orienta suas ações no campo educacional, mas também a relevância da instituição como objeto de estudo e seu direcionamento para as noções de competência e aprendizagem. Cumpre citar os principais documentos analisados ao longo do estudo, ainda que o foco principal de análise tenha se dado sobre a proposta estratégica e a proposta pedagógica:

- Proposta estratégica 2000 – 2010: documento que define a visão, missão e objetivos estratégicos para a década.

- Proposta pedagógica: documento que orienta a ação educacional da instituição.
- Compromisso com a Qualidade
- Compromisso com o Meio Ambiente
- Diretrizes Anuais de planejamento
- Planos de Negócios das diversas áreas e subáreas de atuação.
- Plano de Desenvolvimento Institucional: documento que orienta o desenvolvimento do centro universitário, trazendo suas estratégias de atuação, projeções de crescimento, perfil institucional, etc.
- Regulamento da Graduação: documento que consolida a normatização acadêmica dos cursos de graduação na instituição.
- Relatórios de Avaliação Institucional e indicadores de desempenho
- Análises das manifestações relacionadas ao Ensino Superior no Canal Aberto: canal formal de críticas a atuação da instituição utilizado pelos alunos, pela comunidade e pelos funcionários.

5.1.1 Proposta Pedagógica

O direcionamento para as ações educacionais abordado na proposta estratégica, **é trabalhado** em maior detalhe na proposta pedagógica da instituição. Ela contém as diretrizes educacionais básicas que orientam a construção e a prática dos projetos pedagógicos de suas unidades educacionais, e deve ser tomada como a base comum para que seus projetos pedagógicos individuais, embora diversificados, tenham unidade de conjunto.

O documento trata da visão da instituição sobre o homem e o mundo do trabalho, traz a perspectiva da educação e da educação profissional, também inspiradas no relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI da UNESCO (Delors, 1998). Incluem-se como tópicos o desenho de currículos, metodologias, processos de ensino-aprendizagem e processos de avaliação. É um documento sucinto, mas que inspira grandes desdobramentos em termos práticos para a instituição.

Nele aparece de forma notória e explícita o foco no desenvolvimento de competências e na mediação da aprendizagem. Entendemos que vale aqui uma citação mais longa, mas que ajuda a esclarecer o fato de que este direcionamento

para um novo modelo educacional, tal como tratado nos capítulos iniciais desta dissertação, é claro e direto. Ainda que as práticas mais coerentes e ajustadas a este modelo ideal não estejam presentes em absolutamente todas as suas ações educacionais. O mesmo acontecendo no ensino superior.

(Extrações da Proposta Pedagógica da Instituição)

A instituição propõe-se a práticas pedagógicas inovadoras, que estimulam o aluno a construir o conhecimento e a desenvolver competências. Metodologias que são mais participativas, estruturadas na prática, baseadas em situações reais de trabalho, através de estudos de caso, pesquisas, solução de problemas, projetos e outras estratégias, especialmente algumas apoiadas em recursos da tecnologia educacional. (...) Procura-se fortalecer a autonomia dos alunos na aprendizagem, desenvolvendo a sua capacidade crítica, a criatividade e a iniciativa. (...) As salas e os ambientes de aprendizagem simulam ou reproduzem a realidade profissional. Os ambientes reais de vida e trabalho, não escolares, gradativamente, vêm sendo incorporados como ambientes educacionais. O desenvolvimento atual aponta para um momento em que todos os espaços internos e externos serão vistos como propícios para a construção de conhecimentos.

É importante reafirmar que, nesta era da informação, da comunicação e do conhecimento, a escola não detém o monopólio do saber. A sociedade atual exige a preparação para a mudança, e a capacidade de continuar a aprender, para além da escola, emerge como fundamental. (...) No âmbito desta proposta, a metodologia de educação profissional é baseada em projetos, estudos do meio e atividades de solução de problemas, a partir da pesquisa, da busca das informações, da ação criativa e transformadora.

Nesta perspectiva, o educador é um criador de ambientes e situações para que o aluno atue e aprenda como protagonista do processo de aprendizagem. Planeja, estimula a ação dos alunos, promove a reflexão, sintetiza, reformula, critica e avalia. Por estas e outras ações, organiza o trabalho educativo, como mediador e orientador.

A abordagem por competências junta-se às exigências do foco no aluno. Conseqüentemente, docentes e alunos são sujeitos da ação de ensinar e aprender. Unem-se em parceria na construção dos saberes, pela pesquisa e ensino, prática/ação e teoria/reflexão. Com esta abordagem, o currículo exige o comprometimento do educador e do educando em atividades que possibilitem o exercício efetivo da competência a desenvolver. Implica no envolvimento em ações criativas e inovadoras no interior dos próprios ambientes em que serão requeridas.

5.1.2 Estrutura Organizacional

Hoje, a instituição é uma grande organização educacional com presença em todo o estado de São Paulo. Atua em diversas modalidades educacionais, desde cursos livres, cursos técnicos profissionalizantes, programas de aprendizagem e formação para o trabalho, cursos superiores, grandes eventos, cursos para empresas, compondo milhares de serviços educacionais em seu portfólio. Mais de 2000 cursos. Tem um perfil de atuação voltada para profissões ditas mais contemporâneas e pouco tradicionais, e é reconhecida como referência em muitas delas, mas não deixa de atuar em algumas áreas mais tradicionais. Possui cursos e eventos nas áreas de moda, idiomas, comunicação e artes, design, arquitetura e paisagismo, administração e negócios, tecnologia, turismo, hotelaria, gastronomia, lazer, saúde, enfermagem, bem-estar, meio ambiente, desenvolvimento social e educação, desdobradas em diversas outras subáreas.

Tornou-se uma das instituições educacionais de maior alcance de áreas e modalidades educacionais, com um portfólio de cursos bastante heterogêneo e diversificado. Esta é uma das marcas da instituição, e considerada uma de suas grandes forças que se soma a outras como rede de unidades, a distribuição geográfica, o aporte financeiro da receita compulsória, a supervisão educacional delegada, que agiliza os trâmites de reformulação ou lançamento de novos cursos de formação profissional, e muitas outras. Conta com um quadro de aproximadamente 5300 funcionários e docentes. São 2600 docentes dentre os quais aproximadamente 440 atuam no ensino superior.

O ensino superior, portanto pode ser considerado uma unidade de negócio, que se relaciona intimamente com o restante da instituição, mas possui um foco específico de mercado. É uma parte representativa, mas somente uma parte da instituição que pode ser considerada a *Mantenedora* do Ensino Superior.

Para consolidar um entendimento sobre a estrutura organizacional e de gestão, relevante para os objetivos pretendidos nessa dissertação, cumpre citar que a instituição possui quatro divisões principais:

- **Superintendência de operações**, que responde pelo conjunto de mais de 60 unidades espalhadas pelo Estado de São Paulo, oferta de cursos, distribuição, operacionalização das turmas, contratação de docentes, atendimento ao cliente, rotinas administrativas, expansão da rede e tudo mais

relacionado com a linha de frente da instituição. Segundo os documentos institucionais, tem como principal responsabilidade “articular e monitorar a distribuição de serviços e produtos educacionais pela rede de Unidades” (Proposta Estratégica). Também responde por uma gerência de atendimento corporativo responsável por atender demandas de treinamento de outras empresas, considerada por 8 anos consecutivos a melhor fornecedora de RH na categoria treinamento, e cujos resultados vêm crescendo nos últimos anos.

- **Superintendência de administração**, que responde pelo conjunto de gerências funcionais, gerência de finanças, gerência de pessoal, materiais e serviços, planejamento e gestão, assessoria jurídica, serviço de engenharia e manutenção e gerência de sistemas. Estas gerências funcionam como suporte à operação e é de onde saem as normas e regulamentos que orientam a operação. A Superintendência de administração também responde pelo complexo hoteleiro que inclui as atividades comerciais dos 2 hotéis-escola que a instituição possui.
- **Superintendência de desenvolvimento**, que responde por 4 gerências de desenvolvimento, responsáveis pelo marketing, análise de mercado e tendências para as diversas áreas de atuação, definição e desenvolvimento do portfólio de cursos e eventos, e elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos. A superintendência de desenvolvimento também responde pelas atividades da Editora da instituição que, vale ressaltar, tem crescido nos últimos anos, recebido prêmios literários e publicado produções interessantes relacionadas, mas não restritas, às suas diversas áreas de atuação.
- **Superintendência universitária**, que responde pelo Ensino Superior com seus 3 campi (um em São Paulo e outros dois vinculados aos hotéis-escola no interior).

Todas estas superintendências respondem à Diretoria Regional, composta pelo Diretor Regional. A Diretoria Regional por sua vez responde ao Presidente e ao Conselho Regional da Instituição no Estado de São Paulo.

Esta estrutura é fruto de uma reorganização organizacional que começou a ser implantada no último semestre de 2004. O objetivo desta reestruturação foi o de

reorganizar a oferta de produtos e serviços e estreitar a sintonia com as tendências e demandas do mercado. As principais novidades aconteceram no nível das gerências pertencentes às superintendências de desenvolvimento e de operações, e a criação da superintendência universitária, que até então era somente um braço da superintendência de desenvolvimento.

5.1.3 História do Ensino Superior na Instituição

Desde 1989, com o lançamento do curso tecnólogo em turismo e ingresso no ensino superior, a instituição tem ampliado sua atuação e **lançado** novos cursos de bacharelado e tecnólogos predominantemente em áreas de conhecimento ditas “mais contemporâneas”. Após o ingresso em 1989, houve um período de latência onde o Ministério da Educação (MEC) não estava aprovando o lançamento de novos cursos, período que terminou em 1998. Mesmo assim, a partir de meados da década multiplicam-se os esforços para a inserção decisiva da instituição no âmbito da educação superior. Após este período e até o final dos anos 90 são criadas as Faculdades de Moda, Comunicação e Artes, Ciências Exatas e Tecnologia, que se somam à Faculdade de Hotelaria e Turismo. A instituição retoma o ritmo de expansão lançando novos cursos superiores, movimento que continua até hoje.

Até 2003 a atuação da instituição no ensino superior se caracterizava como um grupo de faculdades isoladas, localizadas em diferentes unidades educacionais espalhadas pela cidade de São Paulo. Mas a partir do momento em que a atuação da instituição no ensino superior começou a ganhar peso, a instituição realizou um estudo sobre qual estratégia deveria tomar para alcançar sua missão de tornar o ensino superior em suas áreas de atuação uma referência de qualidade, inovação. Existiam basicamente duas opções. A primeira era espalhar o ensino superior pela rede de mais de 60 unidades. A segunda era concentrar o ensino superior em um centro de referência nas áreas de atuação. Em ambas a instituição pretendia buscar o credenciamento como centro Universitário.

Assim, em 2000 foi definido que o ensino superior iria se concentrar em um campus na zona sul de São Paulo, um espaço de referência de formação superior em suas áreas de atuação. Em 2003 a instituição consegue o credenciamento como centro universitário, com excelente avaliação e conceito máximo em todos os critérios avaliados pelo Ministério da Educação (MEC). Em 2004, inicia suas operações de

forma integrada em um espaço único, um moderno campus, com excelente infraestrutura e recursos para as diversas formações que oferece.

Como centro universitário a instituição ganhou mais flexibilidade para o lançamento de novos cursos e para a expansão de vagas de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional aprovado neste mesmo processo de credenciamento. O credenciamento como centro universitário foi um grande marco para o ensino superior na instituição. Representou a conclusão de mais um estágio em seu plano de atuação no ensino superior e na busca por se tornar referência em suas áreas de atuação. Além da evolução na “hierarquia” das instituições de ensino superior, representou também um movimento de integração de culturas diferentes, de faculdades isoladas, cada uma com jeitos particulares de gerenciar seus cursos, atividades acadêmicas, rotinas administrativas, projetos pedagógicos e uma infinidade de aspectos ligados à gestão de um curso superior. Conforme destaca o próprio Diretor de Graduação que vivenciou estes dois contextos, quando questionado sobre marcos históricos do ensino superior:

Um (marco histórico) é sem dúvida a vinda para cá (para o novo campus/centro universitário). Uma grande remexida na nossa cultura institucional, a gente vem de uma cultura de faculdades isoladas, cada um definindo as suas regras, para uma cultura de centro universitário, uma cultura de gestão integrada... é um momento que a gente recorda como criar um caldo de cultura mesmo a partir das experiências distintas das faculdades isoladas. Acho que este momento de 2004 é muito significativo por causa dessa fusão. [Diretor de Graduação](#)

São hoje 32 cursos em andamento, sendo que 9 estão em fase de implantação (lançados em 2009), e mais uma lista de pelo menos 5 novos cursos em desenvolvimento. Os 32 cursos atuais são:

- Administração e negócios: Bacharelado em administração com linhas específicas de formação: administração de empresas, comércio exterior, ciências contábeis. Tecnologia em logística e tecnologia em marketing.
- Arquitetura e design: Bacharelado em design com habilitações específicas: comunicação visual, design industrial, interface digital. Bacharelado em moda

com habilitações em estilismo e modelagem. Tecnologia em produção multimídia.

- Comunicação e artes: bacharelado em artes visuais, audiovisual, comunicação social com habilitações em jornalismo e publicidade e propaganda, fotografia e finalmente teatro.
- Meio ambiente: bacharelado em administração com linha de formação específica em gestão ambiental, engenharia ambiental. Tecnologia em Gestão Ambiental.
- Saúde: bacharelado em nutrição, tecnologia em estética e cosmética, radiologia.
- Tecnologia da informação: bacharelado em ciência da computação, bacharelado em sistemas de informação. Tecnologia em jogos digitais e redes de computadores.
- Turismo, hotelaria e gastronomia: bacharelado em hotelaria, bacharelado em turismo. Tecnologia em gastronomia e em hotelaria.

5.1.4 Estrutura Organizacional no Ensino Superior

O ensino superior na instituição é composto por 3 campi universitários localizados na Zona Sul de São Paulo, em Águas de São Pedro e em Campos do Jordão. Hoje, além dos 440 docentes, estes campi possuem cerca de 360 funcionários técnico-administrativos, totalizando um quadro aproximado 800 funcionários e docentes ligados diretamente ao ensino superior.

A estrutura administrativa do ensino superior se organiza da seguinte maneira:

- Reitoria do Centro Universitário
Conselho Universitário (Consuni)
Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe)
- Diretorias:
Diretoria de graduação
Diretoria de pós-graduação e pesquisa
Diretoria de extensão
Diretoria administrativa
Diretoria de avaliação institucional

Secretaria

Biblioteca

Diretoria Campus Águas de São Pedro

Diretoria Campus Campos do Jordão

- Coordenações:
 - Coordenadores de área
 - Coordenadores de curso
 - Coordenadores administrativos
 - Coordenadores de extensão
 - Coordenadores de pós-graduação
- Corpo de funcionários técnico-administrativos
 - Corpo de docentes
 - Corpo de alunos

Como o foco do nosso trabalho é a graduação, iremos focalizar aqui a estrutura acadêmica e administrativa da graduação, conforme o regulamento da graduação estabelecido pela instituição. São instâncias de gestão da graduação:

- A diretoria de graduação: órgão de planejamento, supervisão, coordenação e fomento do ensino de graduação na instituição;
- As coordenações de áreas: são instâncias executivas de coordenação administrativa. Hoje são 4 coordenadores de áreas que respondem diretamente ao diretor de graduação e são responsáveis por questões administrativas que envolvem os cursos e o trabalho na graduação.
- As coordenações de curso: que possuem como foco o planejamento pedagógico dos cursos, a coordenação da elaboração, implantação, desenvolvimento, avaliação e aperfeiçoamento dos projetos pedagógicos.
- Ainda possuem relação com a diretoria de graduação: Os conselhos de curso, A comissão docente, A coordenação de estágio, A coordenação de planejamento e A coordenação de educação a distancia.

Em relação à estrutura organizacional da graduação, vale frisar dois momentos históricos importantes. O primeiro momento é a inauguração do novo campus em São Paulo e a integração entre as faculdades isoladas. Neste momento cada faculdade isolada possuía um diretor e num primeiro momento todos estes diretores faziam parte da estrutura de gestão, subordinados aos diretores de graduação, pós-graduação e extensão. Logo após o credenciamento do centro universitário e a migração de todos os cursos para o novo campus, estas diretorias de curso foram eliminadas, restando somente um diretor de graduação, que lidava diretamente com os coordenadores de curso para tratar tanto de questões pedagógicas como de questões administrativas. Conforme relatado nas entrevistas, com o crescimento no número de cursos e no número de coordenadores, ficava impraticável gerenciar este grupo de coordenadores de curso de forma adequada. Estas dificuldades levaram à criação das coordenações de áreas, que se colocaram como intermediárias entre o diretor de graduação e as coordenações de curso, ajudando a diretoria em questões administrativas e liberando as coordenações de curso para focar na atenção aos alunos, aos docentes e às questões pedagógicas. A criação das coordenações de área é o segundo momento importante relacionado à estrutura organizacional e administrativa da graduação. Conforme relatam os entrevistados questionados sobre esta mudança:

Melhorou muito! Muito, muito, muito... Tornou viável porque hoje são 30 e poucos coordenadores então cada um precisava fazer um pouco de tudo isso. Hoje eu tenho 8 coordenadores de curso novos, até esse coordenador entender como as coisas funcionam administrativamente, ele vai dedicar tanta energia para isso e o aluno tá lá querendo marcar uma reunião com ele e ele não tem tempo. Não atende o aluno, essa é a prioridade do coordenador de curso. (Diretor de graduação)

Eu achei bem legal, eu gosto do desafio, acho que a gente trabalha bastante e aos poucos venho assumindo tudo o que é administrativo. Mas não é um administrativo sem qualquer vínculo com o acadêmico. Acho pela própria origem da coordenação de curso tem um vínculo grande com a coordenação acadêmica, mas cada vez mais focado em questões de planejamento, compras, contratos, gestão docente, gestão de pessoas como um todo, e menos de atender os alunos, atender o professor. Não que isso não aconteça eventualmente, mas está mais concentrado no coordenador de curso. Acho que o desenho é bem legal e a gente se

encarrega desse meio de campo e ele se encarrega de fazer o curso da melhor forma possível. (Coordenador de área 2)

Essa mudança foi, é uma opinião muito pessoal, um ajuste. Quando viemos para cá nós tínhamos as diretorias de cada faculdade, depois na reformulação acabou com isso e a gente passou a ter as diretorias acadêmicas, digamos assim, graduação, pós, extensão... administrativa e tal. Esse desenho é um desenho que cabia para aquele tamanho de centro universitário, naquela época. Dois anos depois acho que o diretor de graduação, principalmente, viu que não dava conta. Quer dizer, um diretor de graduação lidar diretamente com 22 coordenadores de curso, 30, 40 daqui a pouco, fica impossível. (coordenador de área 4)

5.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Consolidamos adiante a análise dos resultados das entrevistas realizadas com o diretor e os quatro coordenadores de área que são hoje os principais representantes da esfera da gestão dos cursos de graduação oferecidos pela instituição. Organizamos a análise destes resultados com base nas dimensões de gestão apontadas na revisão teórica sobre gestão e organização do trabalho em serviços, conforme roteiros de entrevistas utilizados na pesquisa. Embora seja necessário destacar que ainda que o tema organização do trabalho não possua uma menção específica nesta análise dos resultados, procuramos incluí-lo em cada um dos tópicos abordados abaixo.

Os quatro entrevistados possuem uma forte experiência na educação superior, com exceção de um dos coordenadores de área, todos atuaram e ainda atuam como docentes, tiveram experiências significativas na coordenação de curso e possuem um histórico grande de trabalho na instituição. Mais de 10 anos de vínculo em todos os casos. Esta vivência no ensino superior e na instituição, aliada aos resultados das entrevistas demonstram que o direcionamento para este modelo educacional centrado em competências e na aprendizagem já está incorporado, dentro das orientações que a proposta pedagógica, as Diretrizes Curriculares e os próprios projetos pedagógicos colocam. Esta compreensão dos princípios que devem reger a ação pedagógica na instituição e das orientações estratégicas para o ensino superior, permitiu logo de início observar que a implantação deste modelo é de certa forma incompleta.

Em áreas específicas a gente foi inovador, e tal, mas numa proposta educacional... acho que a gente está indo numa direção que é inovadora, bacana, consistente, que tem a ver com a nossa missão, etc... agora daí a você ter grandes saltos criativos e inovadores e tal, é um pouco complexo porque a gente esbarra em algumas amarras institucionais, no próprio MEC, ou coisa parecida. (diretor de graduação)

Ainda assim, os dilemas e esforços relatados nas entrevistas nos permitem avaliar que este direcionamento parece exigir mudanças na forma de organizar o trabalho e

gerenciar a operação em todas as frentes. Em outras palavras, o histórico e as experiências dos entrevistados mostram para onde a gestão deve se direcionar de forma que possa criar condições para que esta educação pautada na aprendizagem e no desenvolvimento de competências seja viável. E parece ser este o momento em que a organização se encontra. Conforme coloca o diretor de graduação:

(...) eu diria que passado alguns anos da fusão, então acho que agora a gente tá numa fase de talvez uma definição mais precisa do nosso foco institucional. Acho que o grande desafio agora, que já começou, já está em curso, é centrar as nossas forças, naquilo que tem nos diferenciado que é a vivência profissional, proximidade com o mercado. (...) viemos para cá, na época da mudança, botamos a casa em ordem, organizamos equipe, você vem para cá, você para lá, espaço, a parte mais física da coisa. Também definimos regras, é assim que tem que funcionar essa casa. Agora eu acho que é justamente o momento de amadurecer e fortalecer a essência da coisa. (diretor de graduação)

5.2.1 Design

Conforme podemos observar, no histórico recente da instituição algumas mudanças na estrutura organizacional aconteceram muito em função da área de desenvolvimento. Desde a década de 90 até 2004, a superintendência de desenvolvimento era responsável pelo conjunto de 12 unidades especializadas, espalhadas pela grande São Paulo. As unidades especializadas acumulavam as funções de marketing e análise de tendências, bem como o desenvolvimento dos cursos dentro de sua área de especialidade, incluindo aí cursos em todas as modalidades educacionais trabalhadas pela instituição.

Por conta do afastamento geográfico e de certo isolamento, cada especializada acabava por se manter autônoma, funcionando sob regras próprias. O mesmo acontecia com as faculdades isoladas que estavam até então espalhadas por estas unidades especializadas. Se por um lado esta descentralização permitia que todo o universo de gestão estivesse fisicamente unido dentro de uma faculdade isolada, desenvolvimento, gestão e operação, por outro favorecia discrepâncias grandes entre as áreas e suas estratégias de produção.

A reestruturação organizacional que resultou na extinção das unidades especializadas e na criação das quatro gerências de Desenvolvimento, e a quase simultânea fusão das faculdades isoladas no centro universitário, parece ter representado um movimento de integração importante, permitindo a padronização de processos, de normas e outros fatores entre as áreas. Conforme destaca o diretor de graduação:

Uma grande remexida na nossa cultura institucional, a gente vem de uma cultura de faculdades isoladas, cada um definindo as suas regras, para uma cultura de centro universitário, uma cultura de gestão integrada. (...) Antes a gente tinha cada um fazia o TCC de um jeito, regras de estágio diferenciadas, cada um tinha um jeito de fazer os cursos, cada um tinha uma carga horária diferenciada para as disciplinas, uma nota diferente para reprovação, então, toda esta questão acadêmica teve que ser discutida. Então é um momento que a gente recorda como criar um caldo de cultura mesmo a partir das experiências distintas das faculdades isoladas. Acho que este momento de 2004 é muito significativo por causa dessa fusão. (diretor de graduação)

Entretanto, esta centralização das funções de desenvolvimento e de diferentes faculdades isoladas, possui também outros efeitos. Conforme destacam os coordenadores de área:

Acho que a idéia é interessante, mas o grande problema é que estão geograficamente distantes. Então a gente recebe o curso, embora colabore e participe de certa forma, e o curso muitas vezes apresenta diversos pontos de melhoria. Porque não tem alguém coordenador da casa, alguém envolvido, daquela área e com experiência no ensino superior. você vai buscar algum consultor, que por melhor que seja não vai estar envolvido na instituição, e aí a gente recebe algumas coisas que para operar e para implantar tem dificuldades (...) Como era antes, talvez mais próximo de uma condição ideal, mas quando a gente era especializada (ou faculdade isolada) a equipe que desenvolvia estava na mesa na frente de quem operava, as vezes eram a mesma pessoa. Devia ter outras desvantagens, mas com relação a sentir a operação, ser mais assertivo no projeto, eu acho que era melhor. (coordenador de área 2)

Os resultados sugerem que no contexto de concretização desta proposta pedagógica diferenciada, a aproximação grupos de desenvolvimento e gestão com a realidade da operação é um fator importante. Fato que reflete os apontamentos da literatura sobre a integração da lógica de serviço.

Aliada a esta aproximação entre os universos de desenvolvimento e da operação da graduação, em uma lógica de serviço profissional, o consumidor deveria possuir maior participação nas definições do serviço, fato este que não foi observado no processo de desenvolvimento da instituição, nem na organização curricular, que ainda permanece rígida e baseada fundamentalmente em disciplinas obrigatórias.

Normalmente, os cursos são projetados em um ambiente distante do dia-a-dia da operação, nas gerências de desenvolvimento, e em maior ou menor grau, dependendo do caso, conta com a participação e o envolvimento das pessoas que compõe os quadros da diretoria de graduação, principalmente coordenadores de áreas e de cursos, em menor escala dos docentes. Os alunos participam de forma não estruturada, principalmente em processos de reformulação de cursos, conforme coloca o diretor de graduação:

Os alunos dos cursos atuais, eu entendo que sim, porque na verdade toda a reformulação de um curso passa por um conselho de curso. E este conselho possui representantes dos alunos. São os próprios alunos que trazem um problema, chega uma outra turma que fala do mesmo problema, então, na verdade essas reformulações dos cursos em andamento, os alunos tem um peso porque todo o mês tem reunião dos coordenadores com os representantes de sala. Então eles falam dos problemas que estão tendo com a sala, com o professor, com a disciplina com o curso. (diretor de graduação)

O aluno tem uma representação, tem um representante do corpo discente no conselho de curso, tem representante na CPA (Comissão Própria de Avaliação), então de certa forma ele consegue ser ouvido, levar as suas percepções. Eu acho que esta é uma pequena parcela da informação que ele consegue passar para a coordenação. Acho que a maior é com o coordenador em sala de aula, principalmente nas turmas ingressantes, e também com as reuniões que o coordenador faz com representantes de sala mensalmente. (coordenador de área 2)

Currículos ainda permanecem rígidos e aproximação com o modelo se dá mais dentro das disciplinas, notadamente nos projetos semestrais integrados ou em atividades extra-classe como a participação na empresa júnior, competições, estágios, etc.

5.2.2 Planejamento e Controle da Operação

De acordo com a literatura, o planejamento da operação deve levar em conta a ausência de estoque e a simultaneidade da produção e consumo, influenciando as estratégias de gestão da capacidade para poder responder as flutuações e características da demanda.

Os levantamentos realizados nos permitem dizer que o principal problema de planejamento da operação está relacionado ao que os entrevistados colocam como Gestão Docente, opinião manifestada em todas as entrevistas realizadas.

No contexto da instituição analisada, esta gestão da capacidade está intimamente ligada à contratação e distribuição da jornada de trabalho dos docentes. Isto envolveria o planejamento da carga horária e contratação de docentes, reuniões sistemáticas para o planejamento e avaliação dos cursos, etc. Ocorre que a instituição enfrenta vários dilemas e dificuldades nessa gestão.

eu acho que a graduação está num momento de expansão, considero que existem muitas coisas legais acontecendo, tem muitas dificuldades e eu acho que a gestão do corpo docente é a principal, que é o coração da coisa. Uma das grandes dificuldades é essa gestão do corpo docente, não só a dificuldade de trazer gente boa para cá, que a gente já conversou, mas uma vez que você traz a gente não consegue promover, que é muito difícil. Em função das regras do acordo com o sindicato enfrentamos certa inflexibilidade. Se o docente é mensalista você não pode reduzir carga horária, as vezes ele quer continuar aqui mas ele não consegue mais fazer 40 horas e quer reduzir não pode. Então é difícil, a gestão do corpo docente é complexo. (Diretor de graduação)

Desta forma, para aproveitar a carga horária, os docentes se dividem em vários cursos e várias áreas, mas com isso, perdem a capacidade (inclusive física) de planejar e se integrar com os diferentes grupos, com os docentes em reuniões de

planejamento que costumam acontecer no início de cada semestre e em alguns casos ao longo do semestre também. Principalmente em cursos que estão em implementação.

A questão da carga horária, e da distribuição de atividades envolvidas na operacionalização dos cursos de graduação, dentro de um contexto de cautela financeira acaba por levar a um enxugamento do quadro de horas, e isso traz reflexos na operação. O quadro de docentes tende a ser formado por profissionais com baixa carga horária, limitam-se ou são eliminadas as horas para a participação dos docentes em reuniões de planejamento do semestre, avaliação, etc.

De acordo com as manifestações estas reuniões são a essência do planejamento, do controle e da avaliação sobre o andamento dos cursos. Aliada a questão de carreira, também apontada em todas as entrevistas como um fator importante para a manutenção de um quadro de docentes de qualidade e alinhados com a proposta pedagógica e o jeito de funcionar da instituição, a questão da carga horária e da distribuição de atividades são os grandes destaques no que se refere ao planejamento e à operação.

Os princípios que definem o modelo centrado em competências e na aprendizagem parecem exigir maior dedicação e preparação dos docentes para lidar com a heterogeneidade das turmas e para preparar interações e experiências de aprendizagem que dêem conta do conjunto de dimensões que formam as competências, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Isso representa via de regra mais horas de dedicação dos docentes e um custo mais alto para o curso. Num cenário competitivo de excesso de oferta, competição por preço e margens reduzidas, a gestão encontra um dilema: priorizar os resultados financeiros ou a concretização de um modelo mais próximo da aprendizagem?

Conforme destaca um dos coordenadores:

Então aí a gente entra em uma questão mais operacional mesmo, e é muito difícil, muito complexo porque no passado nós tínhamos uma política de contratação, de promoção, de remuneração que nos permitia atrair e reter esses profissionais diferenciados. Então a gente trazia aí aquele professor que realmente marca a vida do aluno, aquele professor que você fala puxa, me lembro dele até hoje. Ele falava tal coisa. E com o tempo, o que aconteceu. Por uma questão de orientação que também é por resultado

financeiro, a gente precisa e isso é inegável, a gente tem feito uma política de pessoal com o professor que deixa de ser atraente. (Diretor de graduação)

Antes, lá atrás, quando era uma outra empresa que eu trabalhava, um outro Senac, essas reuniões fluíam muito. As pessoas vinham, elas sabiam que elas tinham uma hora a cada 15 dias para isso. Eles vinham e se comprometiam. Aqui para os horistas a gente diz, olha, quando você for chamado para uma reunião você vai receber por ela, ok. Os mensalistas, estão tão chateados e tem tantas coisas e a gente não lança mais horas de reunião para eles (não lançamos mais horas de reunião depois que o sisdocen começou) não tem mais horas de reunião.

eu entendo o papel do sistema mas também entendo o reflexo que ele traz, então na hora de mandar um professor embora a decisão é baseada em quem tem horas sobrando que eles colocam no lado administrativo. só estou colocando que a visão do pessoal que fica mais na administração teria entender isso como uma gestão de carga horária e tudo mais, mas sem esse outro lado. para poder otimizar pessoas, enfim, você vai trazer um cara para dar 2 aulas, não paga nem o estacionamento então vamos tentar criar um critério para aproveitar melhor as horas desse cara. (coordenador de área 1)

Como estratégia para superar estas dificuldades, os coordenadores tem se articulado no momento de planejar as contratações e a distribuição de aulas e atividades.

Que é o que a gente vem tentando fazer porque se você perde horas docentes de um lado, por outro existem mecanismos de gestão que te permitem fortalecer este lado. Então assim, o fato de talvez comunicar mais essa essência, de trabalhar isso melhor, fazer com que os alunos saibam mais sobre isso. E por outro lado nós temos recursos fantásticos para isso, então a gente tem uma responsabilidade muito maior. Porque se você vai numa faculdadezinha que mal tem dinheiro para comprar uma cadeira, muitas das coisas que eles fazem já e quase um milagre. A gente tem recursos, com laboratórios, infra-estrutura, mesmo com as restrições que a gente tem no plano de carreira, a gente tem professores aí recebendo salários em dia, bons salários, tem plano de saúde, bolsa estímulo, tem isso, tem aquilo, tem uma política que é forte. Então nossa responsabilidade de fazer algo significativo é muito maior. (diretor de graduação)

5.2.2 Avaliação e Melhoria

Existem algumas atividades sistemáticas de avaliação do processo que incluem reuniões sistemáticas dos coordenadores com os docentes para discutir sobre o andamento dos cursos e ajustes necessários. O contato da coordenação com os alunos também poderia ser considerado como avaliação, mas a fraqueza dos documentos orientadores como o projeto pedagógico fazem com que a avaliação sobre o processo de serviço seja subjetiva e pouco estruturada.

Podem ser elencadas como atividades de avaliação:

- Reuniões entre coordenadores e docentes – nestas reuniões as dificuldades particulares são levantadas e discutidas, o que possibilita a inserção dos professores nas diretrizes do curso.
- Contato entre coordenação e alunos – os coordenadores deram muita importância a esta formalizada pouco formal de avaliação:

A gente ouve muito os alunos, tem o canal aberto, a gente tem formas de comunicação com os alunos, até pelo fato de a gente não ser massa. Digamos assim, uma escala mais... não diria caseira, mas uma escala talvez mais adequada para você ter esse tipo de relacionamento e de flexibilidade.

- Pesquisas Avaliação Institucional com alunos (foram realizadas 2 pesquisas nos 4 últimos anos)
- Avaliações finais de curso – são instrumentos de avaliação que permitem a visão integral do curso. Foram interrompidas e devem ser retomadas.

Então, além desses mecanismos a gente tem as avaliações realizadas pela diretoria de avaliação institucional, então tem avaliação do aluno, avaliação do egresso, e essas avaliações trazem subsídios importantes também. Que outras avaliações? A gente tem por exemplo reuniões com os coordenadores todos os meses, é mais um momento de avaliação, acho que são esses.

Além das atividades elencadas, os coordenadores citaram avaliações externas como as comissões de avaliação do MEC e o ENADE, lembrando da importância da visão externa ao processo.

Segundo a proposta pedagógica da instituição, avaliar significa simultaneamente, avaliar o aluno, o processo e o professor. O conceito de avaliação do processo da gestão de operações adquire novos significados.

Na perspectiva de aprendizagem com autonomia, avaliar faz parte do processo educacional. É momento de revisão do processo de ensino-aprendizagem, que serve para repensar e re-planejar a prática pedagógica. **Para a instituição é,** sobretudo, qualitativa e diagnóstica. Considera os conhecimentos prévios dos alunos e enfoca o desenvolvimento individual e coletivo.

Em um currículo integrado, flexível e pautado em competências, com trabalhos desenvolvidos por meio de projetos, a avaliação e a recuperação são contínuas. Acompanhando a perspectiva curricular, a avaliação deveria ser orientada por indicadores previamente definidos, preferencialmente feita pelo conjunto dos docentes e alunos participantes da atividade, projeto, segmento ou etapa do curso.

O resultado do processo de avaliação será expresso em menções, que estarão relacionadas com o nível de desenvolvimento das competências exigido pelo perfil profissional de conclusão, sem caráter classificatório dos alunos. Mesmo quando expresso em notas, como no caso dos cursos de Educação Superior, a avaliação mantém seu caráter diagnóstico e orientador do processo educacional.

Mas no contexto da instituição, além da *avaliação de aprendizagem*, sugerem-se avaliações de reação, de conseqüências na vida e no desempenho profissional dos ex-alunos, de impacto no mercado e de impacto social.

A partir da constatação que não existe aprendizagem significativa em um clima de insatisfação, entende-se que a *avaliação de reação* permitirá à instituição verificar o nível de satisfação dos alunos e atuar sobre ele.

Apoiada em processos e pesquisas de acompanhamento dos egressos, a *avaliação das conseqüências na vida e no desempenho profissional dos ex-alunos*, permitirá questionar as decisões relativas à escolha da programação e ao desenho dos currículos singulares e às opções metodológicas.

A *avaliação de impacto no mercado* investigará as conseqüências do trabalho do Senac São Paulo sobre o setor de comércio de bens e serviços.

A *avaliação de impacto social* verificará a eficácia das ações relacionadas com a postura de responsabilidade social da instituição.

Esses processos complementam a avaliação da aprendizagem e fecham o ciclo de avaliação tal como proposto pela instituição, permitindo um olhar mais abrangente

sobre os resultados finais da programação. São formas de análise do nível de concretização desta proposta. Fornecem dados para verificar se a visão de ser humano e de mundo do trabalho é posta em prática. São instrumentos fundamentais na constatação da incorporação dos valores e princípios em relação à educação e à educação profissional. E devem permitir que a instituição encontre caminhos para a efetivação de sua Missão, Visão de Futuro e Macro-Estratégias.

Entretanto, mesmo diante dessas orientações a respeito de como deveria ser a avaliação, observou-se que a prática ainda está pautada em meios tradicionais de avaliação da aprendizagem, nota e frequência. As avaliações de reação e de impacto são representadas por esforços muito tímidos e não sistemáticos.

6. CONCLUSÕES

Na medida em que a aprendizagem demanda maior nível de customização e flexibilidade, tende a demandar mais intensidade de trabalho e habilitações diferentes do trabalhador. O modelo tem um custo de pessoal maior do que o modelo associado a outras metodologias de ensino.

Foi possível identificar a viabilidade operacional, sendo que a gestão de fato tem um papel fundamental, na medida em que as decisões tomadas neste nível influenciam diretamente a operação e a forma como que docentes e alunos se relacionam na formação.

Concluiu-se também que hoje, as dificuldades enfrentadas para viabilizar este novo modelo no contexto da instituição analisada estão relacionadas à gestão da carreira, muito mais do que a questões que envolvem o ganho de escala, ao tempo, ou às resistências de docentes e alunos.

O quadro teórico permitiu entender o impacto da mudança de conceito do serviço, associada ao modelo pedagógico, sobre as contingências que incidem sobre a gestão. As funções de gestão que devem ser modificadas quando da mudança do modelo pedagógico foram organizadas em desenvolvimento, operação, controle e avaliação e podem ser resumidas como se segue:

- O novo conceito pedagógico implica mudança no trabalho do professor. É necessário que a gestão esteja ciente e preparada para gerir as novas demandas sobre o trabalho e não minimize as dificuldades enfrentadas pelo trabalhador, pois mudam as competências envolvidas no processo e portanto é necessária a mudança dos processos de gestão de pessoal.
- Os processos sofrem mudanças, portanto é necessário modificar o planejamento de recursos, de instalações e a seqüência de operações.
- A operação sofre influências e demandas diferentes, novas variáveis de contexto devem ser consideradas. A avaliação de desempenho e de sucesso dos alunos devem considerar estas mudanças.

- Mudam os papéis e responsabilidades de alunos e docentes. A concepção do aluno como co-produtor adquire maior relevância e o papel do professor como gestor do processo de aprendizagem mais do que de operador é relevante para entender as mudanças nas competências envolvidas no processo.
- A mudança do trabalho se dá em várias frentes: mudam as dinâmicas em sala e mudam as vivências e experiências.
- A mudança do trabalho deve se refletir nos mecanismos de avaliação.

A correlação entre serviços de massa e o modelo tradicional de ensino, entre serviços profissionais e o modelo centrado na aprendizagem se mostra válida e pode ser notada ao compararmos as características de um ou de outro modelo. Esta correlação, apesar de demandar certa adaptação para o contexto da educação superior, parece ser uma base interessante para orientar a gestão de serviços educacionais na busca por um ou por outro modelo.

É importante notar que este referencial foi consolidado a partir de modelos extremos, trabalhados a partir da literatura de educação e de gestão e operação de serviços. Mas que a realidade da educação superior é sempre um híbrido destes modelos, uma loja de serviços (Silvestro, 1999), um tipo intermediário entre um serviço de massa e um serviço profissional e um modelo tradicional de ensino e outro com foco em competências e aprendizagem. Desta forma, mais do que determinar como consolidar um ou outro modelo, identificou-se aqui uma referência para que gestores envolvidos com serviços educacionais no contexto da educação superior possam compreender para qual direção suas decisões os levam. Ajuda a compreender como as decisões tomadas em relação à gestão de recursos humanos, marketing, operações ou mesmo nos esforços de avaliação de desempenho e resultados de seus serviços educacionais, direcionam para um ou para outro modelo.

É muito comum encontrarmos críticos a abordagens que vem do *mundo dos negócios* em relação à educação, como se a educação não pudesse ou não devesse ser tratada como um *negócio*. De certa forma estas críticas se justificam por conta do confronto entre estas duas visões que em muitas ocasiões tendem a priorizar o aspecto do negócio educação em relação ao direito a uma educação acessível e de qualidade. Isso acontece principalmente na esfera das instituições privadas e em muitos casos na esfera das políticas públicas, conforme destaca

Delors (1998) “numa altura em que as políticas educativas enfrentam fortes críticas, ou são relegadas, por razões econômicas e financeiras, para a última ordem de prioridades”.

Independentemente das críticas que as decisões institucionais possam receber no confronto entre gestores preocupados com o negócio e educadores preocupados com o modelo educacional, é inegável pensar que a gestão tem um papel fundamental no desenvolvimento da educação, ainda mais em um contexto onde mudanças profundas parecem ser necessárias. A nossa intenção em trazer a perspectiva da gestão e da operação de serviços para o contexto da educação não é defender uma ou outra posição, mas sim levantar argumentos para que estes dois universos, o da gestão e o da educação, possam se combinar de forma harmônica e juntos encontrarem os caminhos para uma educação capaz de fazer frente aos desafios que a sociedade coloca à educação. Uma visão imparcial, uma vez que entendemos que o conceito de educação superior como um serviço, como um processo produtivo e mesmo como um negócio, não se opõe ao conceito de direito ou de uma visão mais passional e pura da educação.

7 BIBLIOGRAFIA

- ANDRÉ, Maria Elisa Dalmaz de. Estudo de caso em Pesquisa e avaliação educacional. Brasília: Liber Livro Editora, 2005 (série pesquisa – vol 13)
- BITNER, M. J., BOOMS, B. H., & MOHR, L. A. 1994. Critical service encounters: The employee's viewpoint. *Journal of Marketing*, 58: 95–106.
- BITNER, M.J. (1992), "Servicescapes: the impact of physical surroundings on customers and employees", *Journal of Marketing*, Vol. 56 No. 2, pp. 57-71.
- BITNER, M.J., Booms, B.H., Tetreault, M.S., 1990. The service encounter: diagnosing favorable and unfavorable incidents. *Journal of Marketing* 54, 71–84.
- BITTENCOURT, C. C. A gestão de competências gerenciais: a contribuição da aprendizagem organizacional. 2001. Tese (Doutorado) - Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- BITTENCOURT, C. C. Gestão de competências e aprendizagem nas organizações. São Leopoldo: Unisinos, 2005. 173p.
- BOWEN, D. E. 1986. Managing customers as human resources in service organizations. *Human Resources Management*, 25(3): 371–383.
- BOWEN, D. E. 1990. Interdisciplinary study of service: Some progress, some prospects. *Journal of Business Research*, 20: 71–79.
- BOWEN, D. E., SIEHL, C., & SCHNEIDER, B. 1989. A framework for analyzing customer service orientations in manufacturing. *Academy of Management Review*, 14(1): 75–95.
- BOWEN, D.E. and Cummings, T.G. (1990), "Suppose we took service seriously", in *Service Management Effectiveness*, Jossey-Bass, New York, NY, pp. 1-4.
- BOWEN, D.E., Lawler III, E.E., 1995. Empowering service employees. *Sloan Management Review* 36, 73–84.
- BOWEN, E. & S. W. BROWN (Eds.), *Advances in services management and marketing*: Vol. 7, 1–96. Greenwich, CT: JAI Press.
- BOWEN, J. and FORD, R. C.. "Managing Service Organizations: Does Having a "Thing" Make a Difference?" *Journal of Management* 28(3): 447-469. (2002)
- BOYATZIS, R. E. *The competent manager: a model for effective performance*. New York: John Wiley&Sons, 1982.
- BRANDÃO, H. P. Gestão por competências e Gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo constructo? ERA – Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 41, n. 1 p. 08-15 jan-mar/2001.
- CHASE, R. B., & AQUILANO, N. 1992. *Production & operations management: A life cycle approach*. Boston: Irwin.
- CHASE, R. B. & DASU, S. 2001. Want to perfect your company's service? Use behavioral science. *Harvard Business Review*, 79(6): 79–84.
- CHASE, R., Bowen, D.E., 1991. Service quality and the service delivery system. In: *Service Quality: Multidisciplinary and Multi-National Perspectives*. Lexington Books, Lexington, MA, pp. 157–178.
- CHASE, R.B. (1978), "Where does the customer fit in a service operation", *Harvard Business Review*, Vol. 56 No. 6, pp. 137-42.
- CHASE, T. G. CUMMINGS, & Associates (1990), *Service management effectiveness*. San Francisco. Jossey-Bass Publishers.
- CHOPRA, S. and Meindl P. *Supply Chain Management: Strategy, Planning and Operation*, Upper Saddle River, N.J., Prentice-Hall, (2007).

- CLARK, G., Johnston, R., Shulver, M., 2000. Exploiting the service concept for service design and development. In: Fitzsimmons, COLLIER, D. A. & Meyer, S. M. A service positioning matrix. *International Journal of Operations & Production Management*, Vol. 18 No. 12, 1998, pp. 1223-1244, © MCB University Press,
- COLLIER, D. A. 1987. *Service management*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- COLLIER, D.A. and Meyer, S.M. (1998), "An empirical comparison of service matrices", under review.
- DAVENPORT, T. H.; PRUSAK, L. *Working knowledge: how organizations manage what they know*. Boston: Harvard Business School Press, 1998.
- DELORS, Jacques et al. *Educação – um tesouro a descobrir*, São Paulo: Cortez Editora, 1998.
- DOWBOR, Ladislau. *Tecnologias do Conhecimento: os desafios da educação*. Petrópolis, RJ: vozes, 2001. Também disponível em <http://dowbor.org>
- DRUCKER, P. F. 1974. *Management*. New York: Harper Row.
- DURAND, T. Forms of incompetence. In: *International Conference on Competence-Based Management*, 4., 1998, Oslo. *Proceedings...* Oslo: Norwegian School of Management, 1998.
- DUTRA, J. *Gestão por competências*. São Paulo: Gente, 2001.
- DUTRA, J. S. *Competências conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna*. São Paulo: Atlas, 2004.
- EDVARDSSON, B., Gustavsson, A., Johnson, M.D., Sandén, B., 2000. *New Service Development and Innovation in the New Economy*. Studentlitteratur, Lund, Sweden
- EDVARDSSON, B., Olsson, J., 1996. Key concepts for new service development. *The Service Industries Journal* 16, 140–164.
- FITZGERALD, L., Johnston, R., Brignall, T.J., Silvestro, R. and Voss, C. (1991), *Performance Measurement in Service Businesses*, CIMA.
- FITZGERALD, L., Johnston, R., Silvestro, R., Brignall, T.J. and Voss, C. (1990), *Management Control in Service Industries*, CIMA Research Report.
- FITZSIMMONS, J. A. *Administração de serviços: operações, estratégias e tecnologia da informação*. Porto Alegre: Bookman, 2000.
- FITZSIMMONS, J. A., & SULLIVAN, R. S. 1982. *Service operations management*. New York: McGraw Hill.
- FITZSIMMONS, J.A. and Fitzsimmons, M.J. (1994), *Service Management for Competitive Advantage*, McGraw-Hill, New York, NY.
- FITZSIMMONS, J.A. and Fitzsimmons, M.J. (1997), *Service Management: Operations, Strategy, and Information Technology*, McGraw-Hill, New York, NY.
- FLYNN, B.B., Sakakibara, S., Schroeder, R.G., Bates, K.A. and Flynn, E.J. (1990), "Empirical research methods in operations management", *Journal of Operations Management*, Vol. 9 No. 2, pp. 250-84.
- GADREI in SALERNO, MÁRIO S. (Org). *Relação de serviço: produção e avaliação*. Editora SENAC. São Paulo, 2001.
- GIANESI, I; CORRÊA, H. L. *Administração Estratégica de serviços para a satisfação do cliente*. São Paulo: Atlas, 1996.
- GIL, A. C. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002. 175p.
- GRÖNROOS, C. *Marketing: gerenciamento e serviços: a competição por serviços na hora da verdade*. Rio de Janeiro: Campus, 1995.
- GRONROOS, C.. *Service management and marketing (2nd ed.)*. Chichester, England: Wiley. 2000

- GUMMESSON, E., 1991. *Qualitative Methods in Management Research*. Sage, Newbury, CA.
- 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. 377 p.
- HAMEL, Gary e Valikangas, Liisa – “Em busca da resiliência” - *Harvard Business Review Brasil*. 2003
- HAMER, M. *Além da reengenharia: como organizações orientadas para processos estão mudando nosso trabalho e nossas vidas*. São paulo: Ed. Campus, 1997.
- HAMMER, M.; CHAMPY, J. *Reengineering the Corporation: a manifesto for business revolution*. New York: Harper Collins, 1993
- HAYES, R.H. and Wheelwright, S.C. (1979a), “Linking manufacturing process and product life cycles”, *Harvard Business Review*, Vol. 57 No. 1, pp. 133-40.
- HAYES, R.H. and Wheelwright, S.C. (1984), *Restoring Our Competitive Edge: Competing Through Manufacturing*, John Wiley, New York, NY.
- HERNÁNDES, F. *transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- HESKETT, J. L. 1987. Lessons in the service sector. *Harvard Business Review*, 55(2): 118–126.
- HESKETT, J. L., JONES, T. O., LOVEMAN, G.W., SASSER, W. E., Jr., & SCHLESINGER, L. A. 1994. Putting the service-profit chain to work. *Harvard Business Review*, 72(2): 164–175.
- HESKETT, J.L., 1986. *Managing in the Service Economy*. Harvard Business School Press, Boston, MA.
- HESKETT, J.L., Sasser, W.E., Schlesinger, L.A., 1997. *The Service Profit Chain: How Leading Companies Link Profit and Growth to Loyalty, Satisfaction, and Value*. Free Press, New York.
- HOCHSCHILD, A. R. 1979. Emotion in work, feeling rules and social structure. *American Journal of Sociology*, 85: 551–575.
- HOCHSCHILD, A. *The Managed Heart*. 1983, Berkeley: University of California Press.
- HUBAULT, F. *la relation de service, opportunités et questions nouvelles pour l'ergonomie*. 2001, Paris: Octares Editions.
- JOHNSON, S.P., MENOR, L.J., Roth, A.V., Chase, R.B., 2000. A critical evaluation of the new service development process. In: Fitzsimmons, J., Fitzsimmons, M. (Eds.), *New Service Development*. Sage, Thousand Oaks, CA, pp. 1–32.
- JOHNSTON, R. 1994. Operations: From factory to service management. *International Journal of Service Industry Management*, 5(1): 49–63.
- JOHNSTON, R. and G. CLARK, *Administração de Operações de Serviços*, A.B. Brandão, Editor. 2002, Editora Atlas: São Paulo.
- JOHNSTON, R., 1995a. Service failure and recovery: impact, attributes and process, attributes and process. *Advances in Services Marketing and Management: Research and Practice* 4, 211–228.
- JOHNSTON, R., 1995b. The determinants of service quality: satisfiers and dissatisfiers. *International Journal of Service Industry Management* 6, 53–71.
- JUDD, R.C. (1964), “The case for redefining services”, *Journal of Marketing*, Vol. 28 No. 1.
- KELLEY, S. W., DONNELLY, J. H., & SKINNER, S. J. 1990. Customer participation in service production and delivery. *Journal of Retailing*, 66(3): 315–335.

- KELLOGG, D.L. and Nie, W. (1995), "A framework for strategic service management", *Journal of Operations Management*, Vol. 13 No. 4, pp. 323-37.
- KINGMAN-BRUNDAGE, J. 1995. *Service mapping: Back to basics. Understanding services management*. New York: Wiley.
- KINGMAN-BRUNDAGE, J., 1992. *Service mapping: gaining a concrete perspective on service system design*. In: *Proceedings of the Third Quality in Services Symposium*, University of Karlstad, Sweden.
- KINGMAN-BRUNDAGE, J., W.R. GEORGE, and D.E. BOWEN. *Service Logic: Achieving service system integration*. *International Journal of Service Industry Management*, 1995. 6(4): p. 20.
- KOTLER, P. (1980), *Principles of Marketing*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- KOTLER, P. 2000. *Marketing management*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- KOTLER, P. *Administração de Marketing: análise, planejamento, implementação e controle*. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1998.
- LARRY J. MENOR, Mohan V. Tatikonda, Scott E. Sampson. *New service development: areas for exploitation and exploration*. *Journal of Operations Management* 20 (2002) 135–157
- LAWLER, E. *From job based to competency based organizations*. *Journal of Organizational Behaviors*, vol. 15, 1994.
- LE BORTEF, G. *De la compétence*. France: Editions d'Organisations, 1995.
- LE BOTERF, G. *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre: Artemed, 2003. 278 p.
- LENGNICK-HALL, C. A., CLAYCOMB, V., & INKS, L.W. 2000. *From recipient to contributor: Examining customer roles and experienced outcomes*. *European Journal of Marketing*, 34: 359–383.
- LEVITT, T. (1976), "The industrialization of service", *Harvard Business Review*, Vol. 54 No. 5, pp. 63-74.
- LEVITT, T. 1960. *Marketing myopia*. *Harvard Business Review*, 38(6): 45–56.
- LEVITT, T. 1976. *The industrialization of service*. *Harvard Business Review*, 54(5): 63–74.
- LEVITT, T. 1981. *Marketing intangible products and product intangibles*. *Harvard Business Review*, 59(3): 94–102.
- LOVELOCK, C. H. 1983. *Classifying services to gain strategic marketing insights*. *Journal of Marketing*, 47: 9–20.
- LOVELOCK, C. H. 2000. *Services marketing (4th ed)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- LOVELOCK, C. H., & WRIGHT, L. 1999. *Principles of service marketing and management*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- LOVELOCK, C. H., & YOUNG, R. F. 1979. *Look to consumers to increase productivity*. *Harvard Business Review*, 57(3): 168–178.
- MAGALHÃES, S.J. WANDERLEY, M. H. & ROCHA, J. *Desenvolvimento de Competências: O Futuro Agora!* *Revista Treinamento & Desenvolvimento*, São Paulo, pp. 12-14, Janeiro 1997.
- MAISTER, D. and Lovelock, C.H. (1982), "Managing facilitator services", *Sloan Management Review*, Vol. 23 No. 4, pp. 19-31.
- MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Editora Senac, 2003.
- MASETTO, M. T. *Professor universitário: um profissional da educação na ativa docente*. In: MASETTO, M. T. (Org). *Docência na Universidade*. Campinas: Papyrus, 2003b. p. 9-26.

- MCCLELLAND, D. C. Testing for competence rather than for "intelligence". *American Psychologist*, p. 1-14. Jan. 1973.
- MCLAGAN, P. Competencies: the next generation in Training and Development, May, 1997, pp. 40-47.
- MEREDITH, J.R., Raturi, A., Amoako-Gyampah, K. and Kaplan, B. (1989), "Alternative research paradigms in operations", *Journal of Operations Management*, Vol. 8 No. 4, pp. 297-326.
- MINTZBERG, Henry. *Criando Organizações eficazes: Estrutura em Cinco configurações* – São Paulo: Atlas, 1995.
- MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.
- MOHR, L. A., & Bitner, M. J. 1995. Process factors in service delivery: What employee effort means to customers. *Advances in Services Marketing and Management*, 4: 91–117.
- MOROSINI, M. COSTA (organizadora). *Educação Superior em Periódicos Nacionais (1968-1995)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001. Acessadas em 10/05/2009 em <http://www.publicacoes.inep.gov.br>
- NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. *Criação de conhecimento na empresa : como as empresas japonesas geram dinâmica da inovação*. Rio de Janeiro : Campus, 1997
- NORMANN, Richard. *Administração de serviços: estratégia e liderança na empresa de serviços*. São Paulo: Atlas, 1993.
- PARASURAMAN, A. 1987. Customer-oriented corporate cultures are crucial to services. *Marketing Success*, 1: 39–46.
- PARASURAMAN, A., ZEITHAML, V., & BERRY, L. 1988. SERVQUAL: A multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality. *Journal of Retailing*, 64(1): 12–40.
- PARRY, S. B. The quest for competencies. *Training*, v. 33, n. 7, p. 48-54, July. 1996.
- PERRENOUD, P. A formação de professores no século XXI. In: PERRENOUD, P. et al. *As competências para ensinar no século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 11-33.
- PERRENOUD, P. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- PERRENOUD, Philippe. – *Dez novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola* – Porto Alegre: ArtMéd, 1999.
- PILAT, D., 2000. No longer services as usual. *The OECD Observer* 223, 52–54.
- PINE, B. J., & GILMORE, J.. *The experience economy*. Boston: HBS Press. 1999
- PORTER, M.E., *The competitive advantage of nations*, *Haward Business Review*, v.68, n.2, march/apr./1990, pp 73-93.
- POZO, J. I. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- PRAHALAD, C.K. & HAMEL, G. The Core Competence of the Corporation. *Harvard Business Review*, May-June, 1990.
- ROPÉ, F.; TANGUY, L. *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus, 1997. 207 p.
- RUAS, R. et al. *Aprendizagem organizacional e competências*. São Paulo: RUAS, R. *Gestão por competências: uma contribuição à perspectiva estratégica da gestão de pessoas*. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓSGRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 27., 2003, Atibaia. Anais... Rio de Janeiro: ANPAD, 2003.

- SAFIZADEH, M.H., Ritzman, L.P., Sharma, D. and Wood, C. (1996), "An empirical analysis of the product-process matrix", *Management Science*, Vol. 42 No. 11, pp. 1576-91.
- SALERNO, MÁRIO S. (Org). *Relação de serviço: produção e avaliação*. Editora SENAC. São Paulo, 2001.
- SANTORO, M. C. A Strategic Approach to Industrial Engineering Curriculum in Brazilian Private Schools. International Conference on Engineering Education – ICEE 2007 Coimbra, Portugal September 3 – 7, 2007
- SASSER, W et al. – "Management of Service operations" – Ally and Bacon, USA, 1978
- SASSER, W. E. 1976. Match supply and demand in service industries. *Harvard Business Review*, 54(6): 131–140.
- SASSER, W.E. Jr and Rikert, D.C. (1980), "McDonald's Corporation" (Condensed), Case No. 681-044, Harvard Business School, Boston, MA.
- SCHLEINGER, L. A., & HESKETT, J. L. 1991. The service driven service company. *Harvard Business Review*, 59(5): 71–81.
- SCHMENNER, R.W. (1986), "How can service businesses survive and prosper?", *Sloan Management Review*, Vol. 27 No. 3, pp. 21-32.
- SCHMENNER, R.W. (1990), *Production/Operations Management*, 4th ed., Macmillan, New York, NY.
- SCHNEIDER, B. 1980. The service organization: Climate is crucial. *Organizational Dynamics*, 9(2): 52–65.
- SCHNEIDER, B., & BOWEN, D. 1995. *Winning the service game*. Boston: HBS Press.
- SENGE, P. M. *A quinta disciplina*. São Paulo, Best Seller, 1990.
- SHOSTACK, G. L. 1987. Service positioning through structural change. *Journal of Marketing*, 51: 34–43.
- SILVESTRO, R. "Positioning services along the volume-variety diagonal". *International Journal of Operations and Production Management*, vol. 19, n. 4, 1999, pp. 399-420.
- SILVESTRO, R., Fitzgerald, L., Johnston, R. and Voss, C. (1992), "Towards a classification of service processes", *International Journal of Service Industry Management*, Vol. 3 No. 3, pp. 62-75.
- SLACK, N. et al. *Administração da produção*. São Paulo: Atlas, 2002.
- SPENCER, L. M. Jr.; SPENCER, S. M. *Competence at work: models for superior performance*. New York: John Wiley, 1993.
- SULLIVAN, R.S. (1981), "The service sector: challenges and imperatives for research in operations management", *Journal of Operations Management*, Vol. 2 No. 4, pp. 211-14.
- TANSIK, D.A. (1990), "Managing human resource issues for high-contact service personnel", in Bowen, D.E., Chase, R.B., Cummings, T.G. and Associates (Eds), *Service Management Effectiveness: Balancing Strategy, Organization and Human Resources*.
- TAX, STEPHEN S. AND STUART, IAN. Designing and Implementing New Services: The Challenges of Integrating Service Systems. *Journal of Retailing*, Volume 73(I), pp. 105-134, 1997.
- TAYLOR, F.W. *Princípios de Administração Científica*. São Paulo: Atlas, 1970.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa Ação*. São Paulo: Atlas, 1997.
- THOMAS, D.R.E. (1978), "Strategy is different in service businesses", *Harvard Business Review*, Vol. 56 No. 4, pp. 158-65.

- TINNILA, M. and Vepsäläinen, A.P.J. (1995), "A model for strategic repositioning of service processes", *International Journal of Service Industry Management*, Vol. 6 No. 4, pp. 57-80.
- VAN MAANEN, J. The Smile Factory: Work at Disneyland, in *Reframing Organizational Culture*, P. Frost, Editor. 1991, SAGE: London. P59-76. (<http://www.uml.edu/research/Qualitative/smilefactory.pdf>)
- VOSS, C. A. Z. L. Innovation in Experiential Services - Na Empirical View, in *Innovation in Services*, DTI, Editor. 2007, DTI: London. P. 97-134
- WEMMERLOV, U. (1990), "A taxonomy for service processes and its implications for system design", *The International Journal of Service Industry Management*, Vol. 1 No. 3, pp. 13-27.
- WOODRUFFE, C. Competent by any other name. *Personnel Management*, p. 30-33, Sept. 1991.
- WOODRUFFE, C. What is meant by a competency? In: *Designing and achieving competency*. BOAM, R e SPARROW P. McGraw-Hill: London, 1992.
- XAVIER, 1997; conforme Tachigawa e Andrade, 1999 - *Gestão de Instituições de Ensino*. Editora FGV – São Paulo
- YIN, R. K. *Estudo de caso planejamento e métodos*. São Paulo: Bookman, 2001.
- ZARIFIAN, P. *A Gestão da e pela Competência*. Seminário Educação Profissional, Trabalho e Competências. Rio de Janeiro, Centro Internacional para a Educação, Trabalho e Transferência de Tecnologia, Mimeo, 1996.
- ZARIFIAN, P. *Mutação dos Sistemas Produtivos e Competências Profissionais: a produção industrial do serviço*, in *Relação de Serviço: produção e avaliação*, M.S. SALERNO, Editor. 2001, Editora SENAC: São Paulo.
- ZARIFIAN, P. *Objetivo competência: por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas, 2001. 197 p.
- ZARIFIAN, P. *Valor, Organização e Competência na Produção de Serviço: esboço de um modelo de produção de serviço*, in *Relação de Serviço: produção e avaliação*, M.S. SALERNO, Editor. 2001, Editora SENAC: São Paulo.
- ZEITHALM, V. et alii *Delivering Quality Service*, The Free Press, New York, 1990
- ZEITHAML, V. A. 1981. How consumer evaluation processes differ between goods and services. In J. H. Donnelly & W. R. George (Eds.), *Marketing of Services*. Chicago, IL: American Marketing Association Proceedings Series.
- ZEITHAML, V. A., & BITNER, M. J. *Services Marketing: Integrating customer focus across the firm*. Boston: Irwin McGraw-Hill, 2000.
- ZEITHAML, V. A., Berry, L. L., & Parasuraman, A. 1988. Communication and control processes in the delivery of service quality. *Journal of Marketing*, 52: 35–48.

8 ANEXOS E TRANSCRIÇÕES

8.1 ROTEIROS DE ENTREVISTA

ROTEIRO ENTREVISTA

Apresentação do coordenador.

História na instituição

Função de coordenador de área

Histórico na instituição

Função de diretor de graduação

Histórico ensino superior – principais fases/marcos históricos?

Projeto estratégico 2000

Centro universitário 2004 – fusão especializadas.

Mudanças Estrutura Organizacional / Sisdocen / Linhas formativas...

Qual a visão para a graduação na IES? Negócio? Serviço?

Qual o diferencial que a IES busca na graduação?

Direcionamento pedagógico da IES? Competência e aprendizagem se confirmam?

Por que este enfoque é importante para a IES?

Qual o posicionamento em relação ao Preço? Por que?

Quais as principais preocupações com a graduação?

Custo / Qualidade / Flexibilidade curricular / Inovação

Dilemas negócio e operação se confirmam?

Conflito entre lógica negócio e demandas operacionais do modelo? Quais exemplos?

Menções sobre o que era nas especializadas e o que é hoje? Na perspectiva dele, o que mudou, porque e se a mudança tem sido boa ou ruim.

DESIGN / PROJETO

Como é o processo de desenvolvimento?

Como foram os processos de estruturação/reestruturação curricular?

Qual é o foco, o produto que se espera da formação?

Qual é o processo, como é o currículo? Como é pensada a metodologia?

Qual o papel da tecnologia?

Ambiente e infra-estrutura?

Qual o perfil de docente?

De quem partiu a iniciativa e qual a justificativa na época?

Quem participa/participou?

Aluno participa formalmente? Como? Até que ponto?

Como você pensa o marketing do seu curso? Publicidade x boca-a-boca?

Relacionamento com o cliente?

Preço? Qual o posicionamento?

Qual o papel do aluno? O que se espera do aluno nestes cursos?

Que profissional o curso pretende formar?

O que é indispensável na formação desse profissional?

Qual o diferencial em relação a outros cursos?

PLANEJAMENTO E CONTROLE

Recrutamento e seleção

Planejamento da carga horária

Orientação e formação de grupo

Treinamento e desenvolvimento

Avaliação do desempenho (docentes e alunos)

Carreira, fidelidade e retenção

Qual o principal item de controle?

Custo e carga horária docentes?

Resultados financeiros do curso?

Desempenho de docentes e alunos?

Como você controla estes itens?
Como selecionam docentes?
Quais perfis buscam?
Como orientam para proposta pedagógica?
Como controlam e coordenam o trabalho dos docentes?
Como avaliam o desempenho dos docentes e dos cursos?
Sisdocen?
Carreira?
Empowerment?
Fidelidade e retenção?
Reuniões? Relacionamento entre docentes? Como vocês fazem para avaliar se os docentes estão trabalhando de acordo com a proposta pedagógica, de forma homogênea e coerente?
Até onde vai a autonomia do docente em escolher o que fazer com a turma?
Como vocês fazem para orientar os docentes sobre como se comportar, proposta do curso, metodologias, interfaces com outras disciplinas?
Como fazem com faltas, substituições, novas vagas?
Há alterações, cross-training?
Como responde e se organiza para variações de demanda?

AVALIAÇÃO E MELHORIA

Como identifica e recupera falhas no serviço?
O que é considerado falha na formação?
Mecanismos são estruturados ou informais?
É mais individual ou genérico?
Quais os instrumentos formais de avaliação?
E no seu ponto de vista? Qual a avaliação do desempenho dos cursos?
Do desempenho dos docentes? Eles querem atuar assim? Estão predispostos à mudar?
Do desempenho dos alunos?
Do desempenho da instituição?

ANEXO 2 TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS

PRÉ-ENTREVISTA – RESPONSÁVEL DESENVOLVIMENTO ENSINO SUPERIOR ÁREA 1

Entrevista não estruturada do responsável pelo desenvolvimento ex-coordenador de um curso superior atual responsável pelo desenvolvimento e lançamento de novos cursos de graduação:

Como vocês avaliam se os processos de formação que acontecem no curso estão alinhados com a proposta da instituição?

Em termos do processo pedagógico, utilizamos em todas as disciplinas a metodologia de projetos o que diminui as aulas expositivas e prioriza a construção dos projetos. No início da disciplina os alunos escolhem os temas, os problemas relevantes ligados à disciplina, pesquisam conceitualmente sobre o tema e ao longo do semestre desenvolvem os projetos. No final do semestre eles apresentam seus projetos para os docentes e alunos que em conjunto avaliam as competências desenvolvidas e os resultados. O docente dá o conceito final dos alunos, mas quase não aplicamos provas como instrumento de avaliação. Mas a estrutura de disciplinas continua, o alinhamento com a proposta pedagógica acontece dentro da disciplina e a junção das competências é avaliada no trabalho de conclusão de cursos, que exige que os alunos articulem diversas competências trabalhadas nas diferentes disciplinas ao longo do curso. É um curso muito prático, que usa a teoria como suporte do desenvolvimento dos projetos, mas que trabalha bastante as habilidades práticas e as competências necessárias do profissional que buscamos formar.

O controle e a avaliação são dinâmicos, vem das conversas e das reuniões com os docentes ao longo do semestre, e também do contato com os alunos que é muito próximo no curso de design. Também vemos como indicador de sucesso a cara dos alunos, que parecem gostar muito do curso de maneira geral, e a taxa de empregabilidade dos egressos na área de formação, que passa dos 80% no bacharelado em design e suas habilitações. As pesquisas que são feitas para avaliar a percepção dos alunos sobre o andamento do curso e sobre a instituição também apontam que os alunos em linhas gerais estão satisfeitos. Ainda não trazem detalhes sobre o que poderíamos ajustar, mas ajudam a ter uma visão geral da satisfação dos alunos. Ficamos sabendo dos detalhes no dia-a-dia, com as conversas, sugestões e reclamações dos alunos.

Quais referências institucionais vocês utilizam para orientar os docentes e realizar os ajustes necessários para que o curso ande como esperado?

O nosso alinhamento com a proposta pedagógica vem de nosso envolvimento com o curso e com a instituição ao longo de muitos anos. Como participamos da implantação do curso e das revisões periódicas nos projetos pedagógicos, já conhecemos melhor o “jeito da instituição de educar”, conhecemos a instituição e ao longo desses anos vamos fazendo os ajustes para concretizar a proposta da instituição no que se refere a processos. Não sabemos dizer em termos numéricos o quanto tudo o que acontece está alinhado ao que planejamos e ao que o projeto pedagógico coloca, mas em geral podemos dizer que os processos estão alinhados e o curso está funcionando direito. Temos também bons professores que já trabalham no Senac há algum tempo, e isso facilita o alinhamento das ações em relação às expectativas sobre o curso. Estamos aguardando as propostas da

avaliação institucional para retomar as avaliações finais de curso que ajudam a levantar as percepções dos alunos em relação ao curso, aos docentes e ao processo de formação como um todo em maior detalhe. Essas avaliações ajudam a complementar essa avaliação menos formal que vem das reuniões e do contato com os alunos. As ações de formação e materiais que possam orientar os docentes em relação ao trabalho em sala de aula podem melhorar e certamente ajudariam nesse alinhamento. E atividades como o conexões (competição de empreendedorismo optativa) também ajudam a complementar as disciplinas e atividades mais tradicionais de formação, e contribui para mostrar que nossa formação é diferenciada, que nossas metodologias são diferentes e inovadoras.

A área de desenvolvimento e os projetos pedagógicos não orientam precisamente sobre como o curso deve ser trabalhado. O que vem como insumo para a operação é na maioria das vezes um documento formal que fica arquivado para consultas esporádicas quando o coordenador tem alguma dúvida.

PRÉ-ENTREVISTA – DIRETOR DE GRADUAÇÃO

Como a instituição avalia se os processos de formação estão alinhados à proposta pedagógica?

Muito difícil avaliar se os processos estão de acordo com o planejado. É mais freqüente a avaliação da qualidade do curso e dos nossos alunos. Um primeiro motivo é que os projetos pedagógicos são documentos elaborados mais para cumprir as solicitações das comissões de avaliação do MEC do que como orientadores do processo, do trabalho de docentes e coordenações.

O formato e o conteúdo dos projetos pedagógicos obedecem ao que o MEC exige e não o que seria necessário para uma orientação mais significativa do trabalho dos docentes e do processo buscado pela instituição. Ainda são muito conceituais e teóricos por assim dizer. Precisariam ser mais resumidos, mais sintéticos, escritos em outra linguagem. Assim, não temos uma base bem estruturada e prática, a partir da qual poderíamos avaliar se o que acontece de fato obedece àquilo que foi planejado, então essa comparação fica muito subjetiva. Mas a Avaliação Institucional realizou uma pesquisa que mostrou que os alunos em geral estão satisfeitos com os cursos, e ficamos contentes com o resultado dos nossos alunos no ENAD que colocou o Senac como 2º melhor centro universitário do Estado de São Paulo e como 9º melhor no Brasil inteiro. Os alunos foram muito bem e em alguns cursos, o percentual de alunos que se formam trabalhando na área é de 70%, chegando em alguns cursos à 95%. Esses indicadores mostram que estamos indo no caminho certo.

Quem participa da elaboração desses projetos pedagógicos?

(formalmente, de acordo com a estrutura organizacional, participam da elaboração do projeto pedagógico: coordenadores de curso, diretoria de graduação, especialistas na área, “consultor pedagógico” e o técnico responsável pelo desenvolvimento da área (“gerente de produto”) + NDE)

O processo de desenvolvimento dos cursos é dinâmico, acontece ao longo da implantação e operação de um curso, usam pouco o que esta escrito no projeto pedagógico como “norma” para o trabalho. Os coordenadores fazem reuniões sistemáticas com os docentes para discutir sobre o andamento do curso e eventuais ajustes que merecem ser feitos. É fundamentalmente nestas reuniões entre coordenação e docentes, e nos contatos entre coordenação e alunos quando existem críticas ou sugestões sobre o curso, que se da a avaliação sobre o processo. É aí que se discute se o que vem acontecendo está alinhado com o que

se espera, se os docentes estão usando as metodologias propostas pela instituição dentro de sala de aula, mas esse alinhamento fica a cargo fundamentalmente dos coordenadores de curso. Não dá para supervisionar todas as aulas ao longo de um semestre para saber se o projeto pedagógico está sendo seguido a risca, nem existem instrumentos que permitem avaliar com precisão esse grau de alinhamento entre o que foi planejado pela instituição e o que acontece de fato. Mas o contato com os docentes e com os alunos permite que a coordenação acompanhe o que está acontecendo e realize os ajustes que se mostrarem necessários. Assim, é provável que ao longo do tempo os ajustes ocorram normalmente e os processos de formação melhorem naturalmente. A direção por mais que participe dessas reuniões, depende muito do quanto os coordenadores de curso conseguem compreender a proposta pedagógica da instituição e repassar isso aos docentes. Aquilo que a instituição propõe em seus documentos fica “sob a guarda” dos coordenadores de cursos e em certo grau depende deles e dos docentes possuírem uma visão similar às intenções da instituição no que se refere aos processos de formação e ao perfil profissional desejado. E depende também do contato com os alunos para identificar se estão gostando do curso, se as metodologias estão adequadas, etc. Para não dizer que não existem, algumas poucas ações são tomadas no sentido de orientar o trabalho dos docentes para que aquilo que imaginamos como proposta pedagógica aconteça em todas as etapas da formação do aluno, principalmente em reuniões com os docentes no início dos semestres e em processos de credenciamento ou reconhecimentos de cursos, quando os projetos pedagógicos são passados para os docentes, uma vez que eles podem ser entrevistados pelos integrantes das comissões sobre se tiveram acesso ao projeto pedagógico, etc.

ENTREVISTA - DIRETOR DE GRADUAÇÃO

Eu gostaria de começar com uma breve apresentação do seu histórico na instituição.

Em comecei a 15 anos em 95, como professor da pós em turismo e hotelaria. A pós começou em 93, primeiro curso da instituição de pós era um curso de hotelaria, e um belo dia eu recebi a ligação de um amigo, era um técnico na época do CEATEL, na FCO, ele estava criando um curso de pós em ecoturismo e me convidou para dar uma disciplina. Eu disse que não entendia nada de ecoturismo e ele falou olha, não tem problema, pois é uma disciplina de metodologia de pesquisa científica, para ensinar o pessoal a fazer o TCC, quais são as etapas, tal... e ele disse olha nós não temos nem idéia de por onde começar esta disciplina mas eu lembrei de você. E eu falei, bom, se é isso vamos lá. Eu tinha acabado de fazer um mestrado, com um orientador muito rígido que me obrigou a estudar metodologia científica, e eu acabei a partir disso escrevendo uma apostila sobre metodologia científica e ajudava outro professor da FEA-USP a dar uma disciplina de metodologia voltada para mestrandos e doutorandos. Então era uma coisa muito tranquila, eu aceitei e comecei a dar aula em 95 e isso começou a gerar uma série de demandas de orientação, não só no curso de ecoturismo, mas em outros cursos também. Então eu tinha o meu trabalho em uma fundação, e passei a toda noite ir para a instituição ou dar aula ou fazer as orientações. Isso foi de 95 a 99. Em 99 começaram a criar a área de meio ambiente, que já vinha sendo gestada há algum tempo, mas em 99 se decidiu criar um grupo para trabalhar melhor uma proposta para um curso de gestão ambiental (a proposta já havia sido criada e enviada ao MEC), mas não tinham os professores, então em 99 a instituição começou a juntar os professores para criar o curso de gestão ambiental, e isso foi para mim muito atraente porque não tinha nenhum no Brasil,

era um desafio muito grande, eu fui convidado a integrar este grupo de professores e no final deste trabalho, quando o curso começou a ser ofertado que foi no início de 2000, fui convidado para assumir a coordenação do curso. Até lá era prestador de serviço e a partir da coordenação foi contratado como funcionário, pois a função exigia uma dedicação maior. Da coordenação deste curso de gestão ambiental, na época as faculdades funcionavam nas antigas especializadas e havia um diretor que era sempre o gerente da unidade também, e o diretor adjunto que se dedicava mais as questões da faculdade. Só que o diretor adjunto foi convidado para integrar o grupo que começou a criar o CAS em 2001. E em 2002 assumi a diretoria adjunta. E aí além do tecnólogo em gestão ambiental passamos a desenvolver outros, o bacharelado, a engenharia ambiental, o mestrado em gestão integrada, etc... e ali fiquei até 2003 quando fui convidado a assumir a diretoria de extensão universitária. Em 2003 juntos, dividimos aquele espaço na general jardim, e viemos para cá em 2004 e você foi o primeiro. Até julho de 2006 fiquei na extensão, tentando definir uma proposta do que seria extensão para o Senac, como extensão se relacionaria com pesquisa, com graduação, que seriam os cursos de extensão... que também foi um desafio pois era tudo muito novo, em julho de 2006 eu passei para a graduação. Este é o meu percurso de 15 anos no senac.

E quais foram os grades marcos, grandes referencias do ensino superior na sua visão? Referencias do ensino superior ou da minha história no ensino superior? Um pouco dos dois.

Claro, o lançamento do primeiro curso de tecnologia em hotelaria em 89 é um marco pois foi o primeiro e havia toda uma dificuldade perante o MEC para lançar um curso numa área completamente inovadora. Só que até por umas paralisações que o próprio MEC promoveu de lançamento de novos cursos (tivemos aí quase uma década perdida de lançamento de novos cursos), só no final dos 90 é que a gente conseguiu lançar novos cursos. Então hoje, daqui a pouco se você quiser participar, vamos comemorar os 10 anos do BCC (bacharelado em Ciências da Computação), neste ano também se comemora os 10 anos de fotografia, então assim, em 99 e 2000, na gestão do Paulo Renato, reabriu a possibilidade de autorização de novos cursos então nós tivemos uma avalanche de novos cursos nesse período. Boa parte dos nossos cursos hoje está completando 10 anos entre 2009 e 2010. Então acho que este foi o segundo marco, uma segunda arrancada pro ensino superior.

Um outro é sem duvida a vinda para cá. Uma grande remexida na nossa cultura institucional, a gente vem de uma cultura de faculdades isoladas, cada um definindo as suas regras, para uma cultura de centro universitário, uma cultura de gestão integrada. Então aí eu acho que tudo que vc acompanhou da integração da gestão de pessoal, de sala, patrimônio, cursos, regras, e toda a gestão acadêmica, todos os projetos pedagógicos de curso que começam a entrar num alinhamento, antes a gente tinha cada um fazia o TCC de um jeito, regras de estágio diferenciadas, cada um tinha um jeito de fazer os cursos, cada um tinha uma carga horária diferenciada para as disciplinas, uma nota diferente para reprovação, então, toda esta questão acadêmica teve que ser discutida. Então é um momento que a gente recorda como criar um caldo de cultura mesmo a partir das experiências distintas das faculdades isoladas. Acho que este momento de 2004 é muito significativo por causa dessa fusão. E agora, não diria que tem um fato ou uma data marcante, mas eu diria que passado alguns anos da fusão, pq naquele momento o grande desafio era a mudança, trazer os alunos para cá, e fazer a fusão das diferentes faculdades, ter o credenciamento do MEC, acho que os desafios mais presentes eram estes. Tivemos o credenciamento com nota máxima, todos os nossos cursos estão sendo

reconhecidos com nota máxima, ainda, no ENAD, temos uma classificação excelente, somos o 2º colocado no Estado de São Paulo (9º no país entre os centros universitários), os índices de empregabilidade são muito bons, enfim, praticamente todos os indicadores internos e externos que nos avaliam ou que medem nosso desempenho são muito satisfatórios. Então acho que agora a gente tá numa fase de talvez uma definição mais precisa do nosso foco institucional. Acho que o grande desafio agora, que já começou, já está em curso, é centrar as nossas forças, naquilo que tem nos diferenciado que é a vivência profissional, proximidade com o mercado, a formação de um aluno... Então, acho que agora o desafio neste momento é o de fixar este posicionamento de que a gente trabalha uma proposta educacional muito colada na realidade do mercado, então isso se dá por várias frentes. Isso se dá pelos estágios, visitas técnicas, prática profissional, pelos trabalhos integradores, por exemplo, os cursos de tecnologia fazem os trabalhos integradores que tem todo o semestre, e essa semana mesmo a Simone que é coordenadora do multimídia está em Portugal apresentando estes trabalhos, porque, são trabalhos integradores voltados a uma situação real de uma empresa. O que aquela empresa tem de problema, como pode ser resolvido. Então esta é a nossa marca. Então eu diria que assim, um marco digamos mais silencioso pois não há um fato, uma inauguração do centro no dia 22 de março de 2004, não há um fato nem uma data marcada, mas eu diria assim, há um direcionamento, uma apuração do foco, para essa diretriz, essa linha de trabalho que é formar o aluno muito próximo do mundo real.

E quais são as dificuldades de chegar nesse foco. Há o dilema entre as demandas operacionais do modelo e ...

Eu acho que assim, nesse direcionamento, um dos sinais desse direcionamento é a própria interrupção da oferta dos mestrados, a gente não está mais abrindo turmas de mestrado, pois talvez fugissem um pouco dessa linha, o mestrado profissional não, que a gente tem um investimento muito grande em pesquisa básica, muitas vezes nessas áreas de design, moda, mas talvez pouca sintonia com o mercado. E agora o que se pretende é manter a pesquisa, mas uma pesquisa aplicada. Uma pesquisa que seja muito colada a demandas de determinadas empresas, governos, enfim, determinadas demandas sociais presentes. Então assim, dificuldades para implantar... a gente sempre lida com algumas restrições e regras trazidas pelo MEC. Então a gente não tem total liberdade para formatar nossos programas, nossos cursos, a nossa estrutura curricular, então a gente sempre está tentando ter uma adequação àquilo que se pede nas diretrizes. Agora por outro lado, eu acho que a gente tem aí uma facilidade, um vento que sopra a favor, o fato de que isso gera muito interesse por parte dos alunos. O aluno vem de um ensino médio, de uma formação que ele tem que é mais generalista, mas que muitas vezes aprendem uma coisa que não lhes dizem respeito. Aprende a descrever uma oração coordenada sintética aditiva, mas as vezes ele não sabe escrever uma palavra, não sabe se é com s ou ç, aprende fórmulas complexas de trigonometria, mas tem dificuldade de fazer uma conta que envolva porcentagem ou um cálculo de uma aplicação financeira que ele gostaria de fazer. Então acho que essa distância entre o ensino médio e as demandas reais de um adolescente, um futuro universitário, profissional, a gente procura fazer algo diferente aqui. A gente procura justamente dar uma indicação e o sujeito fala “puxa, isso me interessa”. Então eu diria que isso pesa a nosso favor, um vento favorável, porque quando você leva isso para a sala de aula o sujeito fala “o”... então a gente tem alunos que gostam de estudar, de vir, de participar das atividades...

Como você sente isso, como você percebe isso? Como é o fluxo até você perceber estas coisas?

Eu acho que assim, tem uma... na verdade assim, têm alguns números que nos ajudam a ver isso, eu acho que a própria porcentagem de evasão é baixa se comparada a outras IES, mas eu acho que tem muito de uma percepção que é mais intangível, menos numérica, mais... da percepção dos alunos, das falas, a gente tem estimulado muito a participação em prêmios e nossos alunos costumam se dar muito bem nas premiações porque eles tem todo um apoio de professores, são alunos diferenciados, então, praticamente todos os meses a gente tem uma premiação importante, um ou dois... hoje mesmo, tivemos um aluno selecionado para um festival de vídeo na Holanda, enfim, a gente tem esses resultados. Claro, nem todos os alunos recebem premiações, mas estes vem aqui pra contar, e dizer “ó isso é reflexo do curso” do tipo de educação que ele tem aqui.

Então assim, dificuldades para implantar algo desse tipo claro que tem, acho que a gente ao decidir encerrar a oferta dos mestrados a gente começou a enfrentar dificuldades. Porque a gente passa a ser digamos, mal vistos no meio universitário mais convencional, a gente ta tomando um caminho que não é o caminho da universidade tradicional que tem pesquisa forte, conceitual, etc... quer dizer, a gente ta fazendo uma opção que é uma formação mais profissional. Agora isso está em sintonia com a nossa missão, e é um caminho que a gente tem todo o direito e dever de tomar, de seguir, então assim, tem esse tipo de dificuldade, eu acho que tem esse vento que sopra a favor por parte do aluno. Eu acho que dentre os professores, é claro, a gente tem professores diferentes formas de pensamento. Tem professores que acham ótimo poder trabalhar dessa forma trazendo a vivência profissional para cá, levando o aluno até a empresa e tal, e tem professores que muitas vezes vieram em função de uma proposta de pesquisa ligados ao mestrados que não vê com bons olhos essa forma de trabalhar. E aí com o tempo, haverá um ajuste natural. Alguns vão preferir sair, vão buscar outras instituições para que possam ter um envolvimento maior com a pesquisa. Outros virão para cá, mas acho que o marco atual, esse momento atual é esse, uma definição a gente já tem, o que que a gente quer ser, o que a gente ta é fortalecendo essas práticas que tem a ver com aquilo que a gente quer ser.

E o que você segue como principal orientador do trabalho da graduação, que documentos institucionais, e quais as limitações que você vê neles?

Olha, documentos institucionais, na verdade não diria que é um documento, mas eu acho que a própria missão é um orientador. Tudo o que a gente faz aqui tem de estar em sintonia com nossa missão. E quando a gente vê a nossa missão que está dito lá que é propiciar a formação profissional para uma sociedade do conhecimento, para transformar indivíduos, organizações, para transformar a sociedade, eu acho que a gente está em sintonia com a nossa missão. Eu diria que um documento orientador é a nossa missão, né. Os valores que hoje têm sido trabalhados a gente está em sintonia com eles. Aquele conjunto de valores nasceu de um trabalho feito a muitas mãos ainda com assessoria da Thimus, e imediatamente após aquele trabalho nós assumimos aqueles valores então nosso documento estratégico que é de 2006 ele trata daqueles valores e hoje eles vêm sendo trabalhados em toda a Instituição (para além do Ensino Superior), então esse também é um documento orientador que a gente procura colocar em prática principalmente por meio das linhas formativas. Que na verdade não são os 11 valores, a gente escolheu seis, e por meio das linhas formativas existem um conjunto de atividades em torno daqueles valores. Então tem empreendedorismo, a gente tem um conjunto de atividades que

não se limitam à disciplina, mas que tratam de empreendedorismo como um todo, e assim por diante. Então, a missão e os valores são documentos importantes para a gente. Agora, a gente criou muita coisa aqui também. Hoje um documento que é norteador é o próprio regulamento da graduação. Porque quando nós viemos para cá (2004) nós não tínhamos regulamento, ficamos ainda um tempo sem regulamento, aí num dado momento então decidimos ter um regulamento. A gente tinha atos normativos separados, tinha um monte de documento que ninguém sabia direito onde estava, era muito difuso. Aí a gente concentrou tudo num regulamento que é um documento denso hoje praticamente 100 páginas dizendo todas as regras do jogo. Mas ao dizer as regras do jogo a gente diz também pra onde que a gente está apontando. Então a gente dá as características do projeto pedagógico, da prática profissional, do estágio e assim por diante. Então eu acho que estes são os principais documentos orientadores. A missão, os valores, o regulamento da graduação, o NDE em conjunto com o CAS desenvolveu também o manual dos projetos pedagógicos, então é um documento com diretrizes para elaboração de novos projetos ou para a reformulação deles. Então ali, naquele documento tem qual é a cara que deve ter um projeto pedagógico. Isso é um grande avanço porque a gente não tinha nada parecido. Cada um fazia o projeto pedagógico de um jeito que bem entendesse, dentro do formulário do MEC, mas traduzia a visão de um coordenador de curso, ou de um consultor que ajudava a desenvolver. E agora não, a gente tem um documento norteador onde tem não só as questões mais formais, quantas horas deve ter uma disciplina, mas as mais conceituais também de como tem que ser um projeto pedagógico.

Como é a decisão de lançar um novo curso, ou de reformular um curso existente? De onde ela parte...

Vou começar por um curso existente. Geralmente essa decisão, esse encaminhamento parte da coordenação do curso a partir da vivência do dia a dia, da conversa com professores, eles dão conta que tá faltando uma coisa, que tá sobrando alguma coisa. Então assim, cursos em andamento, na verdade a gente começa a ter um acúmulo de visões de professores, de alunos sobre o curso, a visão do coordenador, e isso leva uma reflexão “olha tal coisa tem que mudar”. Nesse caso a gente começa a refletir, começa a amadurecer estas mudanças e envolve a GD também para pensar conosco e elaborar uma proposta conjunta de reformulação.

No caso de cursos novos o fluxo é outro. Geralmente parte da GDs e aí quando é um curso que tem gente aqui da área, as pessoas são envolvidas. Quando não, é muito difícil. Por exemplo, estamos agora no desenvolvimento da Educação Física. Não tem gente aqui que entenda de educação física. Quando você vai desenvolver arquitetura aí sim, a gente tem 4 a 5 professores nossos que estão lá desenvolvendo o curso de arquitetura. A decisão de reformulação e ajustes nos cursos em andamento parte da vida real. Agora no caso de cursos novos partem de estudos das GDs, das tendências de mercado e tudo mais.

E os alunos, o cliente participam desses processos? De desenvolvimento ou reformulação de novos cursos?

Os alunos dos cursos atuais, eu entendo que sim, porque na verdade toda a reformulação de um curso passa por um conselho de curso. E este conselho possui representantes dos alunos. São os próprios alunos que trazem um problema, chega uma outra turma que fala do mesmo problema, então, na verdade essas reformulações dos cursos em andamento, os alunos tem um peso porque todo o mês tem reunião dos coordenadores com os representantes de sala. Então eles

falam dos problemas que estão tendo com a sala, com o professor, com a disciplina com o curso.

E é todo o mês que estas reuniões acontecem?

A prática geralmente é essa. Pode ser que um ou outro coordenador... tem coordenador por exemplo que faz toda semana, geralmente quando o curso está começando, um curso menor mas, por exemplo o curso de estética tem reunião toda semana. Agora tem cursos que tem aí 16 a 18 turmas então é mais complexo, então a prática sugerida é essa, que todo coordenador tenha reuniões mensais com os representantes de sala, fora as reuniões do próprio conselho. Então eu diria que sim, que há uma participação muito grande dos alunos. A gente ouve muito os alunos, tem o canal aberto, a gente tem formas de comunicação com os alunos, até pelo fato de a gente não ser massa. Digamos assim, uma escala mais... não diria caseira, mas uma escala talvez mais adequada para você ter esse tipo de relacionamento e de flexibilidade.

No caso dos cursos novos, aí não tem aluno ainda, então o que eles fazem é trabalhar com os grupos focais, de discussão, então eles convidam um grupo de pessoas e falam bom e aí, como seria para você um curso de arquitetura, de educação física, de enfermagem e assim por diante. Aí são possíveis alunos ou as vezes profissionais de mercado da área que já são convidados para esse tipo de atividade.

Na sua opinião, quais seriam os principais direcionadores da gestão para este modelo educacional, o que é que está na essência desse serviço, para você conseguir tornar ele concreto?

Você diz assim a essência mais pedagógica da coisa?

Ou até na operacional.

O que está na essência disso é talvez uma palavra que ajuda a traduzir um pouco da essência é o Zêlo. Eu acho que é o zelo que se tem pela coisa, a capacidade de zelar pela gestão dos cursos de forma próxima, atenciosa, carinhosa, de forma mais manufaturada, mais pessoal. Há muitos anos, há uns 20 anos eu participei de um estudo lá na FEA que se chamava possíveis futuros do sistema alimentar. Então a gente tinha que dizer como seria o sistema alimentar nos anos 2000. Isso foi lá em 89, 90, faltando 10 anos para o ano 2000 e a gente tinha que dizer, como é que vai ser a comida, o que as pessoas vão comer no ano 2000. E a gente chegou a seguinte conclusão, que a gente teria um mercado de massa altamente tecnificado e padronizado, então o estereótipo disso era o leite de caixinha, era um mercado leite de caixinha é estéril você pode tomar em qualquer lugar e ele vai ter o mesmo gosto, ele obviamente tem menos riscos de contaminação biológica, mas ele não tem tantos nutrientes assim, o sabor talvez não seja grandes coisas, mas ele é uma comida altamente tecnificada e massificada. No outro extremo, tinha o que a gente chamou das comidas românticas, as comidas românticas eram todas aquelas que tinham um apelo mais sentimental. Então é o brownie que a mãe do seu amigo faz na casa dela e embala... puxa aquilo era uma delícia... né. Tem todo um carinho lá empenhado, um cuidado um zelo então obviamente se trabalha com uma escala menor a não ser que muita gente faça isso aí no conjunto você tem uma escala maior. E entre um extremo e outro, como diria Fernando Pessoa, existe a realidade. Então é mais ou menos isso que está na nossa essência. A gente obviamente tem como princípio essa educação mais Zéloza, mais cuidadosa com os processos, mais pessoal, no sentido que cada um tem um processo de aprendizagem, esses processos são longos então a educação deve ser paciente. Porque é diferente de um serviço, um hotel que o sujeito vai dorme e acabou. Você prestou o serviço e ele

vai embora. E aqui não, aqui a gente está falando de um processo de longo prazo, três quatro anos, e na verdade é um pedaço desse processo, que é um processo contínuo que começou lá quando o menino nasceu e a gente recebe o menino numa determinada fase da vida. Então eu acho que assim, uma das primeiras coisas é conseguir acalmar esse sujeito. CALMA. Caaaaallllmmmmmaaaaa... agora já passou o vestibular, desligue um pouquinho este celular, ou pelo menos deixa de lado... deixa o Twitter de lado, deixa o Orkut, desliga a televisão, parará parará, porque, você precisa agora mergulhar num mundo de conhecimento que não é fácil, que é muito grande e você precisa dele para se virar na próxima etapa que é um salto no trampolim, quer dizer, o sujeito vem desde cedo na escola, sai da escola vai para casa, tem o jantar da mamãe, tem a roupa lavada tem isso tem aquilo, e aí ele está aqui na última etapa antes de entrar no fogo cruzado, antes de ir para a guerra, então ele vai ter que em quatro anos dar um salto de trampolim, o sujeito vai ter que pular num mundo desconhecido. E aí tem uma ansiedade ao chegar e uma ansiedade ao sair. Então eu acho que a essência do nosso trabalho tem que ser nesse sentido de entender isso tudo e falar olha, tudo bem. O mundo é assim mesmo, é complexo, dinâmico, multifacetado, é isso e aquilo, mas você precisa entender que é necessário mergulhar no conhecimento para que você leve daqui algumas coisas que vão servir para sua vida toda. Algumas competências, algumas qualidades, alguns valores e mesmo que você esqueça qual é a fórmula não sei o que, ou mesmo o peso atômico de tal elemento, mas você vai lembrar certas coisas que vão te ajudar a descobrir coisas novas, a percorrer o teu mundo do trabalho. E como é que a gente faz isso? Eu acho que é seduzindo o professor, o curso, as coisas que o curso oferece elas tem que ser mais atraentes do que o Twitter, o Orkut... não que eles vão deixar de ser atraentes, é algo que está aí, que é atraente e eles gostam, assim como outras gerações tinham outras atrações. Mas a gente tem que levar uma proposta aqui que realmente desperte o interesse do sujeito, que ele olhe e fale, puxa, valeu a pena viu...

E como é que tem sido achar profissionais para atuar dessa forma?

Então aí a gente entra em uma questão mais operacional mesmo, e é muito difícil, muito complexo porque no passado nós tínhamos uma política de contratação, de promoção, de remuneração que nos permitia atrair e reter esses profissionais diferenciados. Então a gente trazia aí aquele professor que realmente marca a vida do aluno, aquele professor que você fala puxa, me lembro dele até hoje. Ele falava tal coisa. E com o tempo, o que aconteceu. Por uma questão de orientação que também é por resultado financeiro, a gente precisa e isso é inegável, a gente tem feito uma política de pessoal com o professor que deixa de ser atraente. Então ele entra como professor 1, a gente está a alguns anos sem possibilidade de mobilidade na carreira, não tem promoções, o plano de carreira já existe mas não tem ainda uma regulamentação, ele ainda não é efetivado. Então é mais difícil você atrair um professor que tenha essa essência que assuma este espírito e que coloque e passe isso à diante. A gente hoje tem uma quantidade muito grande de professores horistas, que ganham relativamente pouco, então é aquele professor que para viver precisa dar aula aqui mas em outros 6 ou 7 lugares. Ele acaba tendo uma disciplina pré-moldada, pronta que ele adapta mais ou menos em cada lugar, então ele sai daqui e fala a mesma coisa... e muitas vezes é um professor que não tem tempo para conversar com o aluno, para almoçar com o aluno, para orientar, então, a gente tem aí uns 20 e poucos por cento do quadro docente que está em período integral, e esse sim, são a maior parte deles de professores mais antigos ou alguns mais novos que tinham esse perfil e foram ficando nesse conjunto. E a gente depende destes 80

/ 90 professores para segurar o conjunto de 400. Então aí sim existe uma dificuldade. A gente quando veio das faculdades isoladas a gente tinha muito mais professor em período integral, você se lembra o SISDOCEN e tudo... tinha enfim muito menos horas em sala de aula. Então o professor orientava TCC, montava exposição, então ele tinha uma vivência, um tempo para dedicar ao aluno que era muito maior. Então tudo isso que a gente tá falando tinha na verdade um grande apoio das horas docente. Agora não tem. A gente teve um enxugamento. Boa parte do corpo docente que vem aqui que da sua aula e vai embora, e outra parte que tem um envolvimento maior.

E você acha que isso afetou muito assim as características essenciais ou é algo que ainda dá para trabalhar?

Eu acho que ainda dá para trabalhar. Que é o que a gente vem tentando fazer porque se você perde horas docentes de um lado, por outro existem mecanismos de gestão que te permitem fortalecer este lado. Então assim, o fato de talvez comunicar mais essa essência, de trabalhar isso melhor, fazer com que os alunos saibam mais sobre isso. Trabalhar por exemplo as linhas formativas. Que a linha formativa é uma proposta de certa forma envolver todo o corpo docente em torno de alguns valores. Então isso começou no ano passado e vem crescendo, já tem mensagens, fóruns virtuais, ligados a determinadas linhas, então eles começam a trocar mais idéias entre eles. Então, assim é... claro que é mais fácil quando você tem uma quantidade gigantesca de horas para dedicar a isso ótimo, o aluno vai perceber e tudo mais. Só que era uma situação de certo modo insustentável, a gente tinha que promover uma redução da carga horária gordurosa. E hoje a gente tem uma carga horária magra, não tem mais gordura para tirar porque agora a gente está trabalhando no limite necessário para ter uma boa avaliação pelas comissões do MEC que é ter no mínimo 20% de professores integral. Então assim, se por um lado falta gente, por outro tem outras ações, tem uma definição mais clara de nossa parte, tem enfim, outras ações que acabam compensando a falta de professor.

E aí não afeta o resultado final que é formar um profissional competente, diferenciado e tudo mais? Pelo que você comentou as avaliações de MEC, ENAD, empregabilidade estão indo bem.

É elas estão indo bem. Eu acho que é possível a gente continuar num padrão desse tipo que a gente tem... não sei o nome que dar, você falou em massa X competência, profissional, eu acho que é possível a gente se manter dentro desse paradigma sim, eu não sei se daqui a 3 ou 4 anos comece, nossa política de redução de despesas, não sei se ela vai começar a ter algum impacto ou não. Porque talvez hoje o que a gente esteja colhendo é o resultado de algum investimento do passado. Claro que tem alunos premiados aí que são novos, que acabaram de entrar, mas eu acho que os cursos ainda carregam uma essência, uma qualidade que é herança também do que a gente fez no passado. Não sei se essa racionalização nos recursos, é uma pergunta difícil mesmo de se responder, se daqui a 2, 3, 4 anos ela trará impactos. Talvez traga. A gente já faz algumas simulações das comissões do MEC que virão e a gente percebe que não vai conseguir tirar nota máxima em tudo. Porque a nota máxima hoje, também o MEC apertou, tornou os critérios mais rigorosos, então a nota máxima no corpo docente demanda mais e mais contratações. Que se a gente fizer, tudo bem, a gente atende este critério mas se vê cada vez mais distante de sua sustentabilidade. Então a gente tem que colocar um peso, e a diretoria está inclusive avisada disso, que a gente hoje tem dificuldade de ter nota máxima em tudo justamente por causa das dificuldades da política. Por exemplo se a biblioteca for comprar tudo que o MEC

exige hoje, que é o dobro do que exigia no passado, a gente precisa de mais área, precisa de muito mais dinheiro, então a gente já aceita a possibilidade de não ter a nota máxima neste critério. Talvez, com o tempo essa nossa política, essa nossa forma de gestão afete também os resultados, mas aí é que tá, eu acho que a gente vai chegar numa situação do que é viável que é dessa forma que a gente vai trabalhar. Não adianta a gente conseguir nota máxima em tudo e demorar 10, 20 anos para conseguir a sustentabilidade. E isso é um ponto de fragilidade perante a própria instituição, perante uma auditoria, perante... então a gente precisa chegar num meio termo.

Avaliação. Mencionou MEC, ENAD, Reuniões sistemáticas coordenações de classe e corpo docente. Que mecanismos de avaliação você acha que são mais importantes dentro dos objetivos que a instituição quer avaliar?

Então, além desses mecanismos a gente tem as avaliações realizadas pela diretoria de avaliação institucional, então tem avaliação do aluno, avaliação do egresso, e essas avaliações trazem subsídios importantes também. Que outras avaliações? A gente tem por exemplo reuniões com os coordenadores todos os meses, é mais um momento de avaliação, acho que são esses.

E a sua avaliação em geral, como está a graduação na instituição?

... eu acho que hoje a gente tem uma base institucional, na verdade eu acho que isso é algo que eu sentia como necessário, um conjunto de regras porque na verdade quando eu me tornei diretor de graduação, eu me tornei o executivo da coisa, mas eu sentia falta de um legislativo. Porque assim, muitas questões chegavam aqui, mas espera aí, como que eu faço isso? O aluno vai ser suspenso ou não vai, o aluno pode voltar ou não pode, pode se matricular ou não pode? E eu falava, cadê a regra? Então eu acho que aquele momento de elaboração das regras do jogo foi muito importante. E a gente fez isso de forma muito participativa, envolvendo todas as coordenações, eu acho que isso foi fundamental para a gente estabelecer uma regra comum.

Do ponto de vista da graduação, eu acho que algo muito rico também foi a reestruturação toda que a gente fez. Da equipe que a gente tinha, por exemplo poderia fazer um trabalho mais horizontal mas que estava na graduação. Por exemplo uma assessora que é muito importante para todo o centro universitário, e outras, eram assessoras da graduação... e eu falei não, não é, elas tem que ser de todos então a gente fez uma reviravolta em toda a estrutura organizacional e ali então começou também a criação das coordenações de área, que hoje são fundamentais. As coordenações de área assumem uma série de questões administrativas liberando o coordenador de curso para as suas atribuições mais pedagógicas. Então por exemplo, até mesmo todas as compras, todos os contratos, a gestão das salas, equipamentos, manutenção, pessoal, processos seletivos, todas as questões que são mais administrativas ainda que tenham um fim mais pedagógico, mas elas podem ser separadas dessa forma, são feitas pelos coordenadores de área.

E melhorou essa mudança?

Melhorou muuuito... muito, muito muito, isso é uma coisa que qualquer um vai ter uma visão parecida. Tornou viável porque hoje são 30 e poucos coordenadores então cada um precisava fazer um pouco de tudo isso. Hoje eu tenho 8 coordenadores novos, até esse coordenador entender o que é uma PTU (planejamento orçamentário anual) ele vai dedicar tanta energia para isso e o aluno tá lá querendo marcar uma reunião com ele e ele não tem tempo. Não, atende o aluno, essa é a prioridade. Eu costumo dizer o coordenador tem que ficar metade do

tempo sentado e metade do tempo andando, no corredor, entrando em sala, dando aula, sabe em contato com o aluno, com essa essência nossa mais caseira, da agricultura orgânica, pessoal, você vai lá e vê uma larvinha, vê uma plantinha e diz deixa eu ver se está boa agora. E na convencional não, taca veneno de avião e tudo e depois vê o que da. Então assim, é essa essência, eu citei o exemplo da cozinha artesanal, você pode citar também na agricultura em quase tudo o que a gente faz na vida. Então para isso, precisa desse coordenador ali o maior tempo possível que ele puder dispor aos alunos, professores e também funcionários. Então eu acho que a operação melhorou muito nesse sentido. O que eu tenho procurado fazer também é ampliar os braços da... não digo da diretoria, mas os braços das coordenações. Como assim, a gente tem um grupo de coordenadores, são 30 e poucos coordenadores de curso, a gente tem um grupo de coordenadores de área, são os 4 coordenadores, agora a gente tem um grupo de coordenadores de estágio, são mais uns 8 ou 9 professores, um grupo de professores que ajudam as coordenações de curso, são aqueles cursos que são oferecidos em mais de um turno, com várias turmas, sempre tem um coordenador de apoio que é um professor, então aquele grupo de 30 a gente aumenta para uns 40. A gente o grupo dos moderadores das linhas formativas, são uns 8 ou 10. Eles estão pensando em como tornar essa coisa horizontal. A gente tem um grupo de coordenadores que esta pensando e já tem uma proposta para as premiações, como é que a gente pode ter mais premiações, etc. a gente tem um grupo que cuida de como transferir os resultados das avaliações para a prática, de modo mais horizontal. Porque tem algumas coisas que você tem que fazer com um determinado coordenador, mas tem coisas que são gerais da graduação. Então é isso, vc tem 5 ou 6 grupos trabalhando e isso junta mais ou menos uns 100 professores. Então dos 300 que tem aqui, pelo menos uns 100 tem um contato, não digo diário, mas cada 2 ou 3 dias eles estão recebendo uma mensagem, eles estão recebendo alguma coisa que acontece aqui, eles estão mais envolvidos na gestão, seja ela administrativa ou pedagógica da coisa. Então acho que isso, que é algo que está mais presente este ano, no ano passado eu criei alguns grupos, mas neste ano eu já estou pensando em um terceiro, mais um grupo a ser criado este ano, então eu acho que isso é uma coisa que dá mais braços assim, envolve mais as pessoas nas discussões. Então tem algo que eu tenho que decidir e eu mando para 80. E aí vem 5 comentários e já ajuda, isso possibilita uma gestão mais participativa, mais envolvente. Então eu acho que isso tem ajudado a graduação. Acho que a gente tem hoje uma organização mais clara, parâmetros, e isso eu acho que facilita a autonomia dos coordenadores, porque quando ele não sabe, ele vem aqui e pergunta. Agora se está dito lá que é assim, ele já faz com base no que está escrito, né... é como um prefeito, a regra tá dada ele não precisa perguntar.

Então assim eu acho que a graduação está num momento assim de expansão, eu acho que existem muitas coisas legais acontecendo, tem muitas dificuldades e eu acho que a gestão do corpo docente é a principal, que é o coração da coisa. Só para você ter uma idéia a gente tem uma despesa de 20 milhões no ano no total, e desse total 19 milhões são docentes. A nossa despesa ela está reduzida assim ao máximo. Tudo o que você pode imaginar a gente gasta muito pouco. A gente tem uma receita de 40 e uma despesa de 20. Claro que o RFL do CAS não é esse porque tem biblioteca, administrativo, etc... mas temos hoje uma relação de 50% de despesa e receita na operação da graduação. E até nesse sentido está indo bem. A gente está com um resultado financeiro legal, números muito bons, a gente está crescendo. Agora uma das grandes dificuldades é essa gestão do corpo docente, não só a

dificuldade de trazer gente boa para cá, que a gente já conversou, mas uma vez que você traz a gente não consegue promover, que é muito difícil. Em função das regras do acordo com o sindicato certa inflexibilidade. Se o docente é mensalista você não pode reduzir carga horária, as vezes ele quer continuar aqui mas ele não consegue mais fazer 40 horas e quer reduzir não pode. Então é difícil, a gestão do corpo docente é complexo.

Ainda não tem uma solução muito desenhada?

Não tem. E aí eu acho que não sei se vai ter, porque a gente segue as regras de uma maneira muito rígida. Então por exemplo, docentes não podem dar mais de 8 horas aula por dia, e a maioria das faculdades o sujeito da 10, da 11, o quanto ele agüentar. Aqui não pode, a gente segue direito a regra. Agora isso tudo, as vezes você tem o professor ali que poderia dar aquela disciplina, mas você não pode contratá-lo porque ultrapassa a carga horária, então você tem que contratar outro, e aí vai aumentando a nossa base de professores e é o que vem acontecendo. E é uma grande dificuldade que a gente tem. Que mais...

Acho que a gente está num começo... viemos para cá, na época da mudança, botamos a casa em ordem, organizamos equipe, você vem para cá, você para lá, espaço, a parte mais física da coisa. Também definimos regras, é assim que tem que funcionar essa casa. Agora eu acho que é justamente o momento de amadurecer e fortalecer a essência da coisa. O quadro da casa, os alicerces já estão os quartos já estão, até tem um quadro, mas você pode por um quadro que vai ser mais... puxa vai te trazer mais prazer, então a gente está nesta fase de refinar em alguns cursos que já estão mais maduros. E outros estão ainda muito no começo, tentando descobrir quem são eles, para que servem, quais os professores que vão dar aula no próximo semestre, o projeto pedagógico tem que mudar, então tem muito isso, porque a gente teve muito lançamento também, né. Mas acho que já tem curso que está mais nessa fase assim de ... sabe, já passou dos 40, está mais maduro, pode optar por aqui por ali com mais serenidade. São alguns cursos que começam a tratar mais da essência, já resolveram as outras questões mais básicas.

E já que os resultados operacionais estão bons, mas a administração tem um peso muito grande nos resultados globais do centro universitário, caso o peso da administração diminua você acha que as decisões migram para investir mais em carreira, carga horária docente...

Eu acho que sim. Porque por exemplo hoje a gente tem sem levar em consideração os custos compartilhados a gente tem um déficit de 10 milhões. Negativo este que no primeiro quadrimestre a gente na graduação teve um aumento no número de alunos maior do que o esperado e a gente acumulou 700 mil nestes quatro primeiros meses. Se isso continuar, a gente deve chegar a uns 2 milhões a mais do previsto, a gente deve gastar 19 e ganhar 41. Então abaixaria de 10 para 8. Desse 8, a gente sabe que 4,5 são dos professores do mestrado, das horas atribuídas ao mestrado. Não que isso vai acabar, mas digamos que 2 milhões com o término dos mestrados a gente consiga reduzir, iríamos para 6. Com o crescimento que está previsto, rapidamente a gente consegue chegar, talvez em 2 anos no máximo a gente chegue no zero. Acho que chegando nesse estágio, a gente consegue ter mais tranquilidade para você promover um professor que merece. A gente ainda tem essa faca no pescoço, né olha, a gente tem um campus como este, tem um subsídio de equipamentos e uma série de coisas que são dadas pela mantenedora, para a gente funcionar, e ainda assim não chegou numa sustentabilidade nos últimos 5 anos, acho que quando a gente chegar é provável que isso seja um pouco diferente, é provável sim.

Agora assim, de modo geral, a gente tem algumas idéias, alguns princípios, anseios de ter uma graduação um ensino nessa linha, do que você chamou de competências, etc, agora a gente tem uma série de coisas do dia a dia que nos puxam para você resolver trabalhar com determinadas questões que no dia a dia você acaba esquecendo de tudo isso. Mas acho que a essência tá aí. Ela é dada e a gente procura passar isso de uma forma clara para todo mundo que está envolvido, para o professor, para o aluno, para o coordenador. E não é tão fácil assim pois não é uma coisa tangível. Se você está numa empresa de parafusos você pode passar gente, a meta é produzir tantos parafusos, nessa medida, tal, tal, tal, vamos lá. Quantos parafusos você produziu, quanto você economizou de matéria prima, quanto você conseguiu vender a mais, e assim por diante. E no nosso caso não a essência da coisa é passar para todos os atores envolvidos aí uma mensagem de que a gente está lidando com algo que é muito sério. E por outro lado nós temos recursos fantásticos para isso, então a gente tem uma responsabilidade muito maior. Porque se você vai numa faculdadezinha que mal tem dinheiro para comprar uma cadeira, muitas das coisas que eles fazem já e quase um milagre. A gente tem recursos, com laboratórios, infra-estrutura, mesmo com as restrições que a gente tem no plano de carreira, a gente tem professores aí recebendo salários em dia, bons salários, tem plano de saúde, bolsa estímulo, tem isso, tem aquilo, tem uma política que é forte. Então nossa responsabilidade de fazer algo significativo é muito maior. Eu acho que o desafio como gestor é passar sempre uma idéia que a gente tá buscando uma educação muito pautada nos valores e tem que praticar isso. Não pode falar isso e ter atitudes que são diferentes disso. Esse é o grande motivador, aquelas coisa mais técnica de como preencher uma planilha, como fazer isso ou aquilo todo mundo é crescidinho e pega com facilidade. Agora a gestão desse outro lado que é manter viva essa essência e deixar claro que ela é importante é mais complexa, isso porque é mais intangível.

Eu não consigo me enquadrar, nunca li a fundo, mas do pouco que eu vejo desses modelos de gestão eu não consigo me enquadrar ou dizer que estou seguindo algum, eu não sei... mas eu acho que a busca é essa de fortalecer os processos participativos, de envolver não só o coordenador mas o maior número de pessoas possíveis na gestão. Então procuro todo o início de semestre conversar com todos os funcionários, apoios, os que estão nos laboratórios, então vem aqui e falam o que pensam o que acham e tal. E outra, que é tentar desenvolver o máximo da autonomia, porque senão é uma maluquice, não tem condição. São mais de 300 professores ligados à graduação, são 80 funcionários, são 40 coordenadores, grupos e mais grupos, são cursos extremamente diversificados... mesmo transmitindo essa autonomia ainda chega muita coisa para eu decidir, o que chega é muito grande, então tem que investir mais nessa autonomia, olha vai fazendo... não tem fórmula, mas você se manter fiel aos seus princípios e crenças e procurar traduzir isso no dia a dia, desde a mensagem que você manda, o jeito como você escreve a forma que você fala, a forma como você trata e tudo mais, eu acho que já é uma grande coisa.

Eu falei que a gente já fez a casa, está num estágio de arrumar os quadros, colocar um sonzinho, só que na verdade a gente ainda está longe de processos realmente inovadores, quer dizer isso que a gente faz talvez seja inovador no contexto no qual a gente se insere, de ter uma educação mais próxima do mundo do trabalho e tal, mas não é uma novidade. Outras instituições também fazem isso. Fazem essa tentativa de aproximar os dois mundos. Então assim, talvez daqui a uma década se a gente conversar denovo a gente esteja nessa fase, olha, além de tudo isso a gente

tem idéias tão diferentes, tão inovadoras... mas eu acho que neste ponto a gente não está ainda, não sei nem quem estaria. Porque acho que só fazer o feijão com arroz que a gente se propõe bem feito já é um grande diferencial. Em áreas específicas a gente foi inovador, e tal, mas numa proposta educacional... acho que a gente está indo numa direção que é inovadora, bacana, consistente, que tem a ver com a nossa missão, etc... agora daí a você ter grandes saltos criativos e inovadores e tal, é um pouco complexo porque a gente esbarra em algumas amarras institucionais, no próprio MEC, ou coisa parecida. De repente você ter algo totalmente voltado para metodologias ativas, abordagem por problema, que o aluno vai lá busca o problema e volta daqui a seis meses, legal, mas ainda é muito distante da nossa realidade.

ENTREVISTA - COORDENADORA DE ÁREA 1

... eu entendo, não é uma crítica é só uma constatação, a gente teve que criar regras (na criação do centro universitário e na “fusão” das diversas faculdades isoladas) para gerenciar de forma mais homogênea os cursos, para padronizar. Mas eu acho que essas regras viraram amarras. E as pessoas não conseguiram ainda entender que este lado da aprendizagem, se a gente não tiver certa autonomia para algumas coisas, a aprendizagem fica enterrada. Um exemplo, os alunos de comunicação visual tem uma atividade prática, não tem mais neste semestre pois o professor foi mandado embora, mas até o semestre retrasado uma atividade prática onde ensinava desenho no espaço. Então os alunos iam para fora da sala e fazia desenhos com o que encontravam (a partir de poças d’água, gravetos, pedras)... lá vem a administração (reclamar) pois os alunos pegavam as pedrinhas do lago para fazer desenho (e estragava o lago). Entende? É um exemplo que mostra o conflito. Então o que aconteceu, a gente achou um meio termo, mas até chegar e fazer com que a administração entenda que para a aprendizagem isso era fundamental foi complicado né? Então vamos comprar as pedrinhas para os alunos não tirem ela do lago, e ele faça o mesmo trabalho só que o professor tem que abrir mão do desenho que as pedrinhas dentro do lago tem, para pegar uma pedrinha bruta. Enfim, mas você tem que criar esse balanço, então eu acho que é um exemplo simples mas mostra bem essa dinâmica

E o impacto do sisdocen? (sisdocen é um sistema de detalhamento da carga horária contratada dos docentes, realizado pelos coordenadores a partir das atribuições de aulas e outras atividades no semestre. Foi desenvolvido com dois objetivos iniciais: responder mais prontamente às demandas de comissões de credenciamento do MEC e elaborar quadros com estatísticas de titulação, titulação e produção dos docentes; e possibilitar um controle e atribuição de custos de docência mais apurado, que possibilitasse analisar o custo de docência por curso, mas também por atividade (ensino, pesquisa, extensão, especializações, etc...).

O exemplo do sisdocen é outro fantástico. Para o professor, ele tem cara de controle e punição, então tem aquele que vai dar uma palestra e faz questão que aquela palestra seja lançada no sisdocen. Quando na verdade eu entendo que ele é um sistema de gerenciamento do coordenador, não da vida do professor. Mas eu preciso de alguém. Será que aquele professor tem hora disponível? Eu to lá na lapa, como é que eu faço? Tenho que ligar para fulano... eu entendo o papel do sistema mas também entendo o reflexo que ele traz, então na hora de mandar um professor embora a decisão é baseada em quem tem horas sobrando que eles colocam no lado administrativo. Olha, sabe o que eu digo, que nós somos o recheio do sanduíche, a gente tem a administração de um lado e coordenação, professores e

alunos de outro. E o que as pessoas gostam de comer do sanduíche? As vezes as pessoas jogam fora o pão para comer só o recheio do sanduíche. Então por isso que eu falo o lado de cá e o lado de lá. A gente tá bem no meio do caminho. Não estou nem me colocando do lado de cá ou do lado de lá, só estou colocando que a visão do pessoal que fica mais na administração teria entender isso como uma gestão de carga horária e tudo mais, mas sem esse outro lado. Sem diminuir a autonomia e flexibilidade do coordenador. E leva isso a ponto de que na hora de demitir, o sisdocen servia, lá no início de principal fonte de análise. Isso a gente tem conseguido mudar então agora, as demissões tem acontecido de que jeito? O sisdocen serve em último caso vamos olhar o sisdocen. Mas agora, o que a gente está levando para a diretoria, que a demissão deve acontecer quando não está funcionando, o professor não consegue segurar uma classe, não tem respeito, enfim, não está conseguindo passar o recado. E não porque ele tem horas sobrando. Porque essa gestão das horas nós quatro aqui já conseguimos fazer assim no carpacio do cara porque ele é rateadinho em milhões de cursos e atividades diferentes.

O que saiu nessa enxugada de horas? As horas em sala de aula devem apresentar uma tendência de aumentar, para você aproveitar o máximo do professor, e outras horas de atividades extra-classe, enxugar. O que saiu em geral?

Então, a gente concertou problemas que foram criados lá atrás. Tem que virar centro universitário, vira todo mundo quarenta horas. Tinha docente que não tinha perfil para ser pesquisador, para trabalhar com extensão, só para sala de aula. Mas só pode trabalhar 20 em sala, o que eu faço com as outras horas? Ele é excelente. Tem professores da época que eram mensalistas que estão voltando como horistas agora. Eram excelentes em sala de aula, mas a gente cometeu erros lá atrás e a gente está pagando por isso. Então, tem esse tipo de coisa que está chegando num nível que não somos mais a referências que éramos em 2004. E isso não falei só para você, já falei para o diretor de graduação. Um termômetro que eu tenho dito é a quantidade de e-mail que eu recebia por dia com currículo de pessoas que queriam trabalhar como professor aqui. Eu não recebo mais. E isso é reflexo de que?

Do todo. Da gestão, da falta de um plano de carreira. O plano de carreira não sai. Nós estamos a 2 ou 3 anos, todo o começo de semestre falando, vai vim... a gente está perdendo excelentes... o senac tem um problema seríssimo. A gente forma as pessoas e não segura. A gente forma os talentos para jogar no mercado. Você tem exemplos claros disso, professores que vieram para nós crus lá atrás, em 99 2000. Aí vc vai investindo, paga um curso aqui, vai investindo ele faz um mestrado, o professor vai para o ensino superior. Hoje ele é coordenador na concorrente. Eu formei o cara que está lá. Então a agilidade da nossa concorrência é muito grande, e eu to falando de comunicação, lançamento de cursos, se efetiva ou não eu não sei se vai a frente, eles lançam. Se tem qualidade, eles estão lançando e isso afeta aqui. A gente tem um trabalho que eu acho que é importantíssimo que é o trabalho das pessoas, se não fosse isso... daquelas formiguinhas os coordenadores, **os professores que ainda acreditam**, que estão fazendo, **o boca a boca ainda é muito grande**, a internet tá funcionando muito mais porque a gente está começando a expandir, mas eu acho que é importantíssimo o trabalho dessas pessoas aqui. E a gente perde pq a gente não é ágil em nada. Então não faz o plano de carreira, o cara vem e pergunta uma vez, aí pergunta a segunda, pergunta a terceira, na quarta, ele já tirou tudo o que ele tinha e podia daqui. Ele já é doutor, ele já fez todos os cursos, ele conhece a nossa metodologia de trabalho que é muito legal, que é o

diferencial, ele vai lá fora e aplica. Pq eles são mais ágeis e a gente está fazendo uma mão de obra para o mercado.

Fale um pouco do curso, quando você fala de metodologia, do nosso diferencial, quais são as características?

Na área de comunicação e artes que eu acompanho mais de perto, as outras tem outros diferenciais, mas a minha, o trabalhar com a criatividade, com projetos, com pensar e misturar com conteúdo é fundamental. Então, logo que a gente veio para cá a proposta era sempre trabalhar a disciplina de projetos com 2 até 3 professores com conteúdos distintos (eu vou trazer a parte metodológica, você vai fazer o discurso da criatividade e você vai trazer a tecnologia) e aí 3 professores juntos em sala de aula. Os primeiros semestres que rolaram assim, o resultado final desses alunos é fantástico porque você vê a discussão e os alunos interagem com esses professores, então não tem o sabe tudo que vai lá na frente. São três pessoas que vão trazer o que é importante e vão me ajudar a pensar junto. Então é como o trabalho em equipe que tem aí fora hoje, a vida real né, o mercado de trabalho. Então isso foi fundamental para a gente “startar” os cursos da nossa área. Hoje, me pergunte como eles estão. Eles não estão mais assim. Eu enxuguei isso e tenho no máximo 2 professores e eles não estão sempre na mesma sala juntos. Nessa disciplina de projetos

E é uma a cada semestre?

É no curso de design é uma a cada semestre. Esses cursos que são formatados nesse modelo que veio de todos os estudos que o Alécio fez, de fora, enfim, não existe mais e os cursos da nossa área já não tem mais isso. E eles vão ser reformatados para entrar na exigência administrativa de que temos que ter uma estrutura formatada na carga horária mínima exigida pelo MEC. Então assim, é uma coisa que vai trazer lá na frente uma consequência, vai. Mas a gente tem que assumir. Eles querem a gente cumpre. Então vai perder a qualidade, **não é nem a qualidade, mas vai perder a referência.**

Mais algumas perguntas ligadas a recursos humanos:

Como vocês selecionam os docentes? Que critérios vocês usam? Que tipo de perfil vocês buscam no docente?

Desde que a gente instituiu a comissão de seleção e processo seletivo docente a gente tem toda a formalização RH. Então, aí as pessoas vem, entrevista, olha currículo, muitas pessoas as vezes vem indicadas, fazemos o processo igual para todo mundo. Algumas vezes quando a quantidade é muito grande a gente faz uma entrevista com cada um deles então não dá para fazer o aula a aula, mas a gente já conhece muitos deles. Agora quando não a gente faz o cara dar uma aula mesmo e a gente analisa... tenta fazer a articulação com a proposta pedagógica. A gente tem todo esse trabalho diferenciado, mas a gente não conta para o cara. Quer ouvir onde ele vai se enquadrar. Acho que ele tem um perfil mais dinâmico ou mais emotivo, ele conseguiu enxergar (uma das últimas que eu participei agora em janeiro. Era uma pessoa para curso de estética para dar a disciplina de história da arte. Aí o Alcir me chamou para participar da banca e falou que ela era arquiteta, de repente vale a pena você conhecer, ela pode até trabalhar nas duas áreas, enfim, a gente tem feito essas articulações que é para poder otimizar pessoas, enfim, você vai trazer um cara para dar 2 aulas, não paga nem o estacionamento então vamos tentar criar um critério para aproveitar melhor as horas desse cara. Então eu participei dessa banca e foi fantástico pois a pessoa vem falar para alunas de estética que em geral não querem nem saber de história da arte. Ela foi a aprovada nesse processo porque ela fez um transito entre, poxa vida, como é que eu vou conseguir conquistar as alunas,

eu sei que estou vindo para esse perfil que é uma pessoa que não quer saber de história da arte, de criatividade, é muito prático, como isso tem a ver. E ela deu uma aula para a gente que conquistou. Porque ela fez os links e ela trazia a moda para estética, trazia o design para estética, a história da arte antiga para estética, os gregos... então você consegue ver que a pessoa tem um trânsito interessante para a gente. Então basicamente é assim que a gente trabalha. Conseguimos enxergar dentro do perfil da pessoa o trânsito entre as áreas.

Então ela entrou no Senac. Que tipo de ação para que ela saiba o jeito senac de educar é esse, é isso que guia nossa proposta pedagógica? Como funciona essa integração?

Então, na minha área, a gente faz as reuniões pedagógicas e nessas reuniões a gente começa a conversar e a pessoa começa se integrar e a olhar como está sendo feito o trabalho. Ok. Isso é um. Dois é o papo do coordenador com esse professor onde ele vai contar um pouco da história do senac, como são os projetos o que que a gente espera dele, dentro de sala de aula e tudo mais. Então, quando ela veio, ela foi contratada depois que a reunião pedagógica aconteceu...

De quanto em quanto tempo acontecem essas reuniões? São freqüentes?

Todo o começo de semestre. Só que os timings as vezes são outros. então a gente desligou um docente no final do ano e precisava contratar um substituto até o começo do ano, mas pedimos para a contratação acontecer no começo de fevereiro mas só pode contratar a partir do dia 9. Então as primeiras semanas o professor voltou das férias e recesso no meio de janeiro e a partir Dalí até o começo das aulas, eles estão tão “fatiadinhos” que eles tem milhares de reuniões pedagógicas, de reuniões de planejamento do semestre. Cada coordenador disponibiliza seu calendário para os outros então eles vem e começam a participar dessas várias reuniões. O que aconteceu? Alguns ou muitos professores neste semestre (1º 2009) foram contratados dia 9, a aula começou hoje, eu fui contratado hoje, não participou do planejamento. E aí como é que faz? O coordenador faz um Tetê-a-tete, só que em janeiro quando os coordenadores ainda não estavam aqui então quem fez esse transito, fui eu e o Elias, eram os dois únicos aqui, então, falei com eles para trazerem o plano de ensino do curso em cima das ementas das disciplinas que você recebeu. Você vai fazer um rascunho porque você não conhece o projeto pedagógico do curso, eu não te mostrei, eu não tenho como mostrar isso para todo mundo. E a gente nem disponibiliza, fica mandando para qualquer um. O projeto pedagógico é interno e fica com os coordenadores. Então você vai olhar a ementa, a bibliografia e vai ter como você programaria sua aula? Aí ta, então você vai conversar com o coordenador do seu curso, que vai olhar o seu plano de ensino e dizer ok. Se ela já tivesse sido contratada o plano de ensino viria para a reunião de planejamento, aí na reunião de planejamento você começa a alinhar as coisas, metodologias e as disciplinas. Ah, então eu posso fazer uma articulação com você num conteúdo X, a gente pode fazer uma saída com os alunos, você discute o seu assunto eu discuto o meu, enfim, mas isso a gente faz na reunião de planejamento. Como não foi, então agora você me trouxe o seu rascunho. Na próxima reunião, porque as vezes curso que trabalha muito com projeto, não adianta você planejar e ficar um semestre até a outra reunião. Você tem que ter reuniões mensais ou quinzenais dependendo do curso. Se é um curso que está sendo implementado quinzenal para ir alinhando. Porque as vezes os conteúdos ficam tão jogados que o aluno pergunta por que que eu estou tendo aula de história da arte num curso de estética? Se não estiver amarrado, você precisa entender a história da arte para

entender de onde vem a estética, não a cosmetológica mas a conceitual, você tem que alinhar isso. E estes alinhavos são feitos em reuniões e correções de rumos.

E os docentes tem tido tempo e disponibilidade para fazer isso?

Então, *antes, lá atrás, quando era uma outra empresa que eu trabalhava*, um outro Senac, essas reuniões fluíam muito. As pessoas vinham, elas sabiam que elas tinham uma hora a cada 15 dias para isso. Eles vinham e se comprometiam. Aqui para os horistas a gente diz, olha, quando você for chamado para uma reunião você vai receber por ela, ok. Os mensalistas, estão tão chateados e tem tantas coisas e a gente não lança mais horas de reunião para eles (não lançamos mais horas de reunião depois que o sisdocen começou) não tem mais horas de reunião.

Quer dizer que essa hora de reunião é uma daquelas que ajudou a enxugar o quadro de horas?

É!

Mas você está falando que elas são importantes para o modelo pedagógico?

É! Fundamental!. Ué, se quer trabalhar num modelo de aprendizagem, como é que eu vou... se eu não faço reunião eu vou dar a minha aula, eu não sei o que o outro ta falando. Conversa de corredor existe, mas não tem uma articulação. Quando eu recebi a primeira comissão de design, para você sentir como eram as coisas lá atrás. Hoje a gente traz isso ainda, mas não é a mesma coisa. A gente perdeu muita gente, muita gente nova entrou, e não tem aquela coisa das reuniões. Então multimídia, como eu tava aprendendo com o curso, a trabalhar no ensino superior, a gente tinha reuniões com o Fernando Almeida, que foi contratado para trabalhar comigo na assessoria dessas reuniões todas. Porque o trabalho, ele sabia dessa proposta diferenciada, de projetos e tudo mais, enfim, aí todas as reuniões eu aprendi a tocar, a ouvir e articular com ele. Então, eram a cada 15 dias que aconteciam essas reuniões. Então ta. Chegou no fim da primeira turma e a gente recebe a comissão de reconhecimento do MEC. Era CETEC na época, tecnologia. Eles colocaram todos os professores numa sala, não fizeram entrevistas individuais, dependendo de cada comissão era de um jeito. Eles puseram todos os professores numa sala e me convidaram também pq em alguns casos eles não convidam o coordenador e eu tava sentadinha só de ouvinte. E eles faziam as perguntas e era impressionante, e eles relataram isso no final do processo todo com o gerente da época e comigo. É impressionante. O cara perguntava, aquele lá do fundo cortava a bola, o outro cortava do lado de cá, a resposta era articulada, ele falava, vocês conseguiram criar uma unidade, então o curso foi reconhecido com nota A, aquela coisa toda. O curso só chegou até aqui onde chegou porque teve todo este trabalho de base, você consegue criar uma unidade, o cara veste a camisa do curso. Se você não faz reunião, não ouve os outros da equipe, ninguém da equipe né, fica cada um trabalhando do jeito que quer. E você também não consegue avaliar se o conjunto de docentes do seu curso está funcionando. Muitos deles cresceram naquele ambiente porque eles começaram também a trabalhar também em equipe. A gente montou um grupo de discussão na internet, porque o curso era um problema, eu ganhei um presente que não era nada com nada, era um curso de tecnologia em design de multimídia, o nome do curso, mas era um gráfico (bacharelado de design gráfico) reduzido. Então não tinha nada de tecnologia, não tinha nada de multimídia, aula de laboratório era uma vez por semana, uma disciplina que cuidava de conteúdos destinados à tecnologia, então a gente teve que... e pro aluno que comprava uma coisa e eu tava oferecendo outra? Primeira reunião de abertura de turma eu fiquei tão traumatizada que eu não entro em sala de aula. O aluno me jogou na parede, hoje eu sei, "o que é SQL, nós vamos trabalhar com isso, nós

vamos trabalhar com aquilo"... fala de design gráfico, fala de impressão, de um monte de coisas eu to tranqüila, mas essa área não é a minha área. E aí os alunos me colocaram na parede. Não tinha isso no curso, a gente precisou formatar, então o que a gente fez. Montamos um grupo de discussão na internet, o que é tecnologia? O que é design? O que é multimídia? E nesse grupo de discussão, o Fernando Almeida era o mediador então ele levantava a bola o tempo todo, e todos os professores respondiam. O curso foi construído novamente, a reestruturação foi feita em cima disso. Em cima dessas discussões... aí a gente fez um trabalho, então o que é que cada um de nós, de cada disciplina pensa do curso? Em todos os semestres, onde sua disciplina encaixa melhor? E a gente com postit ia andando e a gente formou a então estrutura nova, que vigorou até 2004 quando a gente veio para cá, em cima disso. **Mas o grupo virou equipe de trabalho nessas reuniões.**

E você sente que isso teve um reflexo bom no aprendizado dos alunos?

Com certeza. Eu tenho muitos ex-alunos que são hoje professores do curso.

E isso se perdeu, você acha?

Se perdeu. A gente segura, amarra, mas não tem mais o espírito que a gente tinha lá atrás porque a gente foi martelando, martelando na cabeça dos caras: tem que participar, tem que participar. E a partir do momento que eles estavam ali só para meu curso, mas a partir do momento que você rateia ele entre um monte de gente ele fala, não posso, hoje tenho aula, não posso participar, aí o outro... aí vai ficando. As reuniões de início de semestre acontecem, as reuniões de meio de semestre também acontecem algumas reuniões, mas nem sempre o grupo ta inteiro, mas a gente está ali, longe daquele modelo. Lógico, não vou dizer que era o sonho de consumo da gente, mas a gente ainda tem muita coisa boa. A qualidade continua, a gente tenta manter no mesmo nível mesmo tendo todos os poréns.

Vocês tem a disciplina de projetos. E dentro das outras disciplinas, que tipo de metodologia prevalece? Você considera que elas tendem a ser mais expositivas ou que os docentes usam metodologias que tem mais a ver com o modelo de mediação?

Tem de tudo. Mas a gente tem feito um trabalhinho de formiguinha. Olha, não é você o sabe tudo, o aluno tem que participar também, os dois lados... vai girando, eu trago, você traz também e as metodologias quando a gente faz avaliação e pergunta os professores trabalham, etc, os alunos nunca sabem. Eles acham que metodologias mais avançadas são as novas tecnologias, é a internet, é o computador, o datashow. E não é isso, é muito mais que isso. É você trabalhar por projeto, é você criar grupos de trabalho que discutam fora daqui, que tragam referências. Toda turma tem, todo semestre tem, nós falamos que os docentes podem trazer 2 palestrantes. Todo semestre eles trazem palestrantes. Uma coisa que acontece nos fins de curso são as estéticas emergentes, ou tópicos avançados, disciplinas coordenadas por um professor da casa mas o papel dele é trazer os bambambans para dentro dessa disciplina. Então tem gente que vem na faixa, gente que você tem que pagar como palestrante, e até ex alunos a gente traz para casa. A primeira semana de aula com os alunos, a Marli, que é a coordenadora do curso de jornalismo e publicidade que começou agora, ela é professora da casa há muito tempo. Ela da aula no interface, deu aula no multimídia hoje não da mais, mas ela deu aula no comunicação visual, enfim, e ela fez uma articulação que cada um dos coordenadores indicou 2 trabalhos de TCC antigos, dos últimos para traz, e convidou os alunos para uma primeira semaninha de aula foi inteira com palestras. Ou com ex professor, por exemplo o RODRIGO MAVUDJAN??? Foi professor e é fantástico, trabalha só em agências grandes, está voltando pois ele era 40hs não

deu certo um tempo atrás e agora ta voltando, como horista, ele veio dar palestra pro aluno contando do seu trabalho não como professor, como profissional da área, e alunos também. Então no final dessa semana, o discurso dos alunos foi “eu consegui enxergar o que eu vou ser quando acabar isso aqui, de um cara que nem eu falando, e isso foi o mais legal. Uma outra coordenadora que sentou aqui na mesa e “chorava”. Eu dizia, não chora e ela falava: não eu to feliz por tudo que eu ouvi. Então, essas coisas é que fazem a gente acreditar que agente ainda está no lugar certo.

Mas, assim, elas são mais isoladas não é?

São isoladas.

Elas acontecem graças ao esforço de um ou de outro, mas isso não é a....

[Depende muito mais do professor do que a política institucional.](#)

Para terminar. Os cursos da área de desing começaram...

Multimídia 1999 2º semestre

Fotografia 1999

Gráfico 2000

Moda 1999

2005 três design bacharelado: industrial, interfaces e comunicação visual

2006 ou 2005 audiovisual

2008 artes plásticas – somente uma turma de 17 (não virou). Tem erros estruturais não do curso mas da proposta inicial. NDE diz que não tinha diretriz curricular aprovada então que tinha que trabalhar em cima das diretrizes do design. Aí, porque é um erro estrutural? Eles trouxeram a arte para dentro do design, quando na realidade deveria ser o design para dentro da arte. Então, a primeira e única turminha que a gente formou, todos que entraram pensavam que iam fazer um curso de design, por isso que foram... hoje a gente está com uma turma que está no terceiro semestre e eles estão com 17 alunos. Não entraram muitos, entraram trinta e poucos, mas a gente perdeu metade deles por falta de foco no curso. Não que foram embora, migraram para comunicação visual, industrial... porque a idéia dos caras era Design com ênfase em artes visuais. E não é, é Artes visuais com ênfase em Design, eu vou trazer o projetar para dentro da minha arte. Este é o certo. E aí quando a gente tentou corrigir, o Senac não tem histórico de artes, aí então até achar o caminho, enfim... e publicidade, jornalismo, teatro não virou também por conta de não ter o referencial (tem o referencial do teatro dos cursos técnicos, tem diretriz, projeto pedagógico, o curso é fantástico, mas não vira, não sei. A GD1 (área de desenvolvimento) está fazendo uma pesquisa para ver onde é que errou, o que aconteceu??)

Obrigado!

Eu acho legal essa troca, não só pelo seu trabalho, mas para o nosso dia-a-dia.

É mas a idéia de analisar essas coisas é para usar no trabalho. Eu vou confrontar o que diz a teoria e o que a gente tem na prática, e daqui vão sair dilemas que a gente enfrenta, características que precisariam ser ajustadas. Você fala a gestão tem uma lógica financeira, de custos e tudo mais...

Entendível, não da para desclassificar, desqualificar...

Isso, mas em alguns momentos concorre com a lógica da qualidade de ensino...

Daquilo que a gente sonha...

Que coloca como proposta pedagógica e até estratégica.

E traz um diferencial, traz para a gente um importante foco, diferente do que o mercado faz.

ENTREVISTA - COORDENADOR DE ÁREA 2

...baseado no que vocês me contam, nas experiências que vocês tem tido, avaliar se o quadro teórico que define como deveria ser a gestão em serviços com estas características se confirmam ou não, se as experiências da instituição complementam, validam ou não o que o quadro teórico coloca. Como não há nada focado em serviços educacionais acho que a contribuição será válida.

Gostaria que você contasse um pouco da sua história na instituição.

Bom, eu cheguei em 1999 no segundo semestre, para dar aula num curso de especialização, gestão de TI, disciplina acho que era banco de dados, gestão de banco de dados, alguma coisa assim. Bom aí no final da disciplina, o contato era o Ozeas (atual responsável pelo desenvolvimento da área de TI), acabei conhecendo ele por e-mail no começo de 99, pela página da instituição e quem me respondeu este e-mail foi o Ozeas, e como ele tinha alguma coisa na POLI na época, não sei, a gente se conversou no estacionamento lá da USP, da POLI. Então eu dei essa disciplina e eu acho que ele gostou, ou então eu enganei bem, e aí ele me apresentou para o então coordenador do BCC (Bacharelado em Ciência da Computação). O curso e ele tinham começado recentemente, foi agosto de 99 que iniciou. Aí eles me convidaram a dar aula e me contrataram em fevereiro de 2000.

E você tem uma relação com a POLI ainda?

Na época eu trabalhava num laboratório ligado ao instituto de eletrotécnica. Eu não tenho nada a ver com eletrotécnica, mas parte do trabalho desse instituto é fazer equipamentos digitais para medir as linhas de transmissão e tal. E esse equipamento tem software e eu estava nessa parte de desenvolvimento de software para esses equipamentos. Eu tinha feito o meu mestrado e doutorado lá, ligado ao IEE (instituto de eletrotécnica) da POLI, e eu fiquei ainda na USP até janeiro de 2001. Mas em 2000 eu entrei como professor da faculdade de ciências exatas e tecnologia na época, com algumas horas né. Não tinham disciplinas ainda e eu fiquei o primeiro semestre com o Ozeas fazendo a coordenação, orientação de TCC... aí em agosto chegaram minhas disciplinas na graduação, já era a terceira turma do BCC e aí o coordenador foi embora porque a esposa passou em um concurso em outro estado e foi embora no final de junho. Aí assumi um outro, e quando foi em novembro a esposa passou em um concurso na UNESP e ele foi para Bauru. E aí no churrasco no final de ano, me chamaram e perguntaram se minha esposa também estava fazendo concurso, se não eu seria convidado a assumir a coordenação. Aí eu fiquei na coordenação do BCC até o final de 2006. Foi quando o diretor de graduação me convidou para esta coordenação de área.

E me explica um pouco o que é essa coordenação de área. Qual era a intenção? Como você interpreta a intenção e como tem sido o trabalho?

Primeiro todo mundo ficou tateando, não tinha um perfil definido, mas ficou claro que com a mudança de estrutura 2004/2005, saiu a figura do diretor de faculdade, ficou o diretor de graduação, que em muitas instituições é conhecido como pró-reitor, né, o mesmo papel, e os coordenadores de curso. Então, ficou um gap entre ele, este diretor de graduação e os coordenadores de curso. Isso tomou um volume grande, e eu acho que este desenho foi definido pela própria Terezinha, ou na transição dela, mas que a vida do diretor de graduação era uma coisa difícil sem alguém no meio do caminho ajudando ou atrapalhando, que seja... e aí a proposta do novo diretor foi colocar uma pessoa por área para assisti-lo nas questões administrativas. De certa forma assisti-lo também, porque ele não consegue dar a mesma atenção para as questões administrativas e ter os mesmo olhos para 20 ou 30 cursos do que teria

para 4 áreas. Eu achei bem legal, eu gosto do desafio, acho que a gente trabalha bastante, não sei se a gente trabalha direito, e aos poucos venho assumindo tudo o que é administrativo. Mas não é um administrativo sem qualquer vínculo com o acadêmico. Acho pela própria origem da coordenação de curso tem um vínculo grande com a coordenação acadêmica, mas cada vez mais focado em questões de planejamento, compras, contratos, gestão docente, gestão de pessoas como um todo, e menos de atender os alunos, atender o professor. Não que isso não aconteça eventualmente, mas está mais concentrado no coordenador de curso, que é o papel deles, né. Quem conhece o curso em todos os detalhes é o coordenador de curso. Eu conheço mais computação, mas não conheço muito de redes. Conheço o suficiente para tocar a área como um coordenador de área, mas não como um coordenador de redes. E o coordenador de curso se livrou de uma série de atividades administrativas para focar no curso. Tem mais tempo para conversar com os professores, trabalhar os projetos integrados, atender o aluno e deixar a negociação para comprar qualquer coisa, o contrato para trazer qualquer professor ou como fazer a gestão das horas, deixar para a gente. Então, acho que o desenho é bem legal e a gente se encarrega desse meio de campo e ele se encarrega de fazer o curso da melhor forma possível. E acho que para o lado do diretor deve ter facilitado, porque ele tá agüentando deixar por 3 anos, porque ele tem alguém que agregue as coisas e deixar de forma mais fácil para tomar decisão, para dar o encaminhamento.

E o que você sentiu de melhoria na dinâmica do trabalho, com a criação desse coordenador de área, vocês todos trabalhando no mesmo ambiente e questões transversais de modo mais fácil? Melhorou?

Bom eu sou parte desse meio então é difícil dizer se melhorou ou não, não seria imparcial. Eu acho bastante saudável essa troca que a gente faz aqui e acho que para mim um ganho grande é que a gente sai de olhar um tema pequenininho, um cercadinho, sem demérito, e passo a olhar a graduação como um todo. Talvez no primeiro ano eu olhasse mais a área, mas perdeu o sentido olhar só a área, tem que olhar a graduação como um todo. Parcerias, administração, talvez a minha opinião ou responsabilidade tenha um peso maior do que a dos outros 3 colegas, mas salvo algo muito específico a gente pega olhando a graduação como um todo. Porque nosso papel é assistir a direção de graduação. Então gestão de docente, não é ah eu me preocupo com o Marco porque ele é professor de cálculo, ou não porque ele é professor de design. Não tem mais essa, talvez o Marco eu consiga trocar mais figurinhas porque a gente fala a mesma língua, mas em termos de minha tarefa é de querer ver os dois, ou os dois coordenadores e a gestão dos dois. Isso foi um ganho grande. Eu conheço muito mais as outras áreas... outra coisa que foi bem legal, que é um desafio mas que é legal, substituir os colegas nas férias tanto na área 1 como na área 3 que são temas bem diferentes, acho que aprendi bastante, quanto o próprio diretor de graduação que eu substitui nas férias. Então em níveis diferentes é um desafio legal. Então vou dizer que melhorou bastante? Para mim nesse sentido eu aprendi um monte de coisa. Agora para a instituição se melhorou, aí é a instituição que tem que dizer.

O volume de trabalho diminuiu?

Não o volume de trabalho não diminuiu, eu tenho a impressão que a vida do coordenador de curso ficou mais fácil, tem que ter ficado senão nosso trabalho não está sendo revertido. Então, eu acredito que tenha diminuído o trabalho dele senão tem alguma coisa errada, ou da parte dele ou da parte da instituição porque colocou 4 pessoas a mais... eu acho que diminuiu e o coordenador está assumindo outras

coisas e se dedicando a outras coisas. Parece que isso tem funcionado. E por outro lado acredito que tenha melhorado também para o lado da Direção, porque senão ele já teria mudado.

Acho que isso vem funcionando, a gente tem trabalhado com outras frentes que a gente acabou chamando de parcerias, uma aproximação grande com a secretaria, processo seletivo, apoiando nas ações, tem tudo a ver com o nosso interesse como instituição, estamos em um grande time. E negociação grande com recursos humanos, porque nossa máquina de alta tecnologia que está lá no chão de fábrica trabalhando é o professor. Então acho que a gestão da melhor forma dessa máquina, porque é ele que produz, fazendo uma analogia com a fábrica. Então assim, eu acho que é um modelo legal, com certeza há um espaço para melhoria enorme, mais acho que está bacana...

Você falou de produto. Qual que é o produto dos cursos? Qual é o foco dos cursos que você coordena?

O foco é que o aluno saia daqui bem formado. Bem formado eu não enxergo que é ele ser nerdzinho, sabe todos os bits e bites, mas um cara que seja mais ativo, que tem a iniciativa de descobrir, ir atrás, que ele tem que aprender sozinho. Que ele foi provocado, que ele tem que se virar. Claro ele leva uma bagagem, assim, ele não é jogado aos leões assim to, te vira colega. Não, a gente tenta dar toda condição para que ele saia com maior conceito possível. O maior recado é você tem que agir decente, ético e tudo o mais, de verdade não só de discurso, e tem que aprender a se virar porque você sai, muda a tecnologia, muda o mercado, muda você, mas tem que continuar no mercado se virando. Não vai poder ficar na academia o resto da sua vida estudando. Lógico que ele volta, faz pós graduação ele continua estudando mas não continua só estudando. E eu acho que a gente tem conseguido fazer isso relativamente bem, né. Como eu falei, o curso começou em 99 então está completando 10 anos, nessa semana nós fizemos um encontro de 3 dias. E porque que eu acho que tem funcionado. O BCC é um dos curso que tem empregabilidade, eu tenho os egressos 100% empregados. Isso é uma grande vitória. A gente cansa de receber gente colocando anúncio e não consegue oferecer ninguém porque está todo mundo trabalhando, fazendo estágio, mais ou menos bem. Um aluno que participou do centro de inovação (parceria com a Microsoft) recebeu 3 propostas de emprego e estava em dúvida sobre qual escolher. Coisa rara. Mas na área de TI...

E tem muitos alunos que tem tido experiências no exterior, um deles um menino acima da média que está se dando muito bem, ele está na Austrália. Ele falou maravilhas do curso, mandou depoimento para ser lido para os alunos. Ele se formou numa das primeiras turmas aqui no CAS, em 2005 talvez. E aí ele falou que existem excelentes oportunidades na Austrália com a formação que a gente tem, basta saber inglês que pode ir e vai se dar muitíssimo bem. E outro falou que está na Kodak, na Suíça, era um aluno mediano, mas está se dando muito bem e mandou o depoimento super legal. Então acho que a gente está conseguindo fazer a diferença na vida desses meninos. Olha você acorda, tem oportunidades, aqui está o mínimo que você tem que levar e o resto você tenha iniciativa de buscar soluções. Vieram alguns ex-alunos participar das comemorações e dar os seus depoimentos, teve um que já fez mestrado e está lá na USP, então nas várias frentes, mercado, academia, exterior, tivemos sucessos com o curso.

O que você acha que faz essa diferença? O que diferencia os cursos da instituição com outros cursos do mercado, concorrentes?

A nossa proposta toda é boa. Então tem não só projeto pedagógico, como é escrito, mas a prática é boa. Liberdade para você, claro que com dificuldades, mas liberdade

para escolher docente, para falar que tem que levar a sério, não estou levando um índice máximo de aprovação, ou um índice de 100%, ou índice máximo de X%. também não estou falando que reprova, porque se o cara tem condições de ir pra frente tem que ir para frente. Vamos dar mais uma alternativa, mais uma chance, mais uma ajuda, com certeza. Mas se não tem condições não dá. Fazendo analogia, a enfermeira que não sabe aplica injeção ela pode se formar? Que tipo de enfermeira que eu posso formar e entregar para o mercado? Só não sabe aplicar injeção. É a mesma coisa que alguém de informática que só não sabe cálculo ou programação, mas o resto ele sabe. Então a gente sempre carregou a fama de que reprova muita gente, que o curso é muito difícil, sim, não tem como ser se você não tiver um mínimo. Agora, não é que a gente faz mágica, ou que somos os melhores, a instituição da condições para isso. não chegou ninguém e disse que o meu limite é esse, como eu já ouvi em outras instituições: “mais de 20% de reprovação eu não te garanto”. Então são vários fatores, infra-estrutura, projeto, pessoas e condições de trabalhar senão não consegue. Não é mágica.

Então quais são os dilemas? O que os professores ou alunos reclamam ou indicam que falta? No que faltam ainda condições? E no que a instituição excede?

A gente tem um desafio grande que não é de hoje, é dos últimos 3, 4 anos, que é voltar dar alguma motivação para o professor em relação a carreira. É um desafio, acho que é o número um. Muitos continuam ainda com esperança porque enxergam que aqui não é o paraíso mas que está muito longe de ser o inferno. Aí fora está muito mais próximo de ser um inferno, se a gente puder radicalizar, do que aqui. Então tem as condições, tem a infra-estrutura, tem recursos, tem problemas, é claro. É uma instituição real, não é uma instituição ideal, mas... chega um certo ponto que o docente pensa: eu vou passar o resto da vida aqui? Tentando me colocar no lugar, na cabeça do professor, nessa situação sem qualquer perspectiva de melhora. Então a gente perde pessoas que vão para instituição pública, na nossa área, entre 8 e 9 já perdemos para a USP, concurso público... porque a perspectiva de carreira não tem, mas lá também não tem, só que lá tem uma questão de estabilidade, algumas outras coisas.

E a questão da pesquisa que a gente estava sem foco mas agora está sendo mirado o caminho, acho que até mais adequado. Para as áreas de administração e tecnologia, instituição particular, acho que este é a solução. E acho que para as outras áreas também. Embora eu venha da stricto, tenha feito mestrado e doutorado e tudo mais, mas eu não acho que seja a educação desta instituição, pela sua história e tradição o foco unicamente no stricto. Talvez até venha a ter mais para frente denovo, mas o foco tem que ser mais aplicado, dar condições do professor participar, ele quer participar. E aí vai ser bom para todo mundo, para o aluno, mais iniciação científica, mais qualidade... e mesmo neste tipo de pesquisa as pessoas tem condições de produzir artigos, de publicar, e essa pessoa trabalhando assim, dessa forma, não quer dizer que ela vai largar sua titulação. Mas que ele não precisa se preocupar em formar mestres ou doutores somente. Eu incentivaria, e eu entendi que é o direcionamento agora... antes o cara

E esse direcionamento ficou mais claro a partir de quando?

Isso começou no ano passado, essa discussão. Eu sou otimista por natureza, então ainda não está implantado, o corpo docente como um todo não sabe disso, sabem que os mestrados estão sendo descontinuados, suspenso pelo menos, mas não sabe direito o que vem. Então, talvez porque nós estamos mais próximos dos diretores, de quem toma a decisão, do que talvez o professor que está lá na ponta,

com o aluno, coordenador de curso. Para mim tá claro que nós temos que seguir este caminho e a instituição enxergou que é esse o caminho mesmo. Eu não sei se para os outros está claro, eu acho que para os docentes não. Mas assim que ficar claro vai ser um ganho. E acho que uma coisa que precisaria acontecer com certa urgência, são perspectivas de melhora. Bom, isso entrou, só vai beneficiar tantas pessoas num primeiro momento, mas já mostra um movimento de melhoria. A fila começa a andar, logo logo chega. Um, dois, três, não sei... cinco. É diferente de todo o corpo docente demorar para andar.

Estas novas discussões amenizaram um pouco a questão do controle da carga horária através do SISDOCEN? Que antigamente este era um tema mais em voga do que a carreira.

Eu acho que na minha área a gente sofreu bastante quando mudou de prédio, mas não foi tão... a gente tinha certa liberdade, uma turma só, um lugar bom, metrô na porta, não sofreu nada. Da liberdade para a Tito sim, foi quase fatal. Perdemos alunos, muitos, perdemos professores, na Tito tivemos que fazer ajustes pois perdemos muitos alunos e ficamos com muitos professores, então na sequência uma nova mudança para cá. Perdemos mais professores, mais alunos, vieram pouquíssimos mensalistas para cá, vieram os horistas também, alguns poucos que vieram para cá a gente perdeu para um concurso público. No total entre 8 e 9. Então quem sobrou com carga horária foram os coordenadores, então não tem essa coisa de horas não atribuídas... tivemos dificuldade inclusive para montar conselho de curso, o ano passado vindo a comissão para um curso a gente conseguiu mais um mensalista, que neste ano foi embora, estou perdendo mais um neste semestre que também vai embora, a gente tem desafios, né...

E captar docentes? Você falou muito da saída, e a captação de docentes é difícil dentro do perfil que vocês buscam?

É difícil de mantê-los, de encontrar nem tanto. Porque quem conhece aqui sabe que a proposta é legal, não é a utopia, é boa... é sério, com todas as dificuldades que as outras tem. Mas por exemplo, a gente contratou dois docentes para um determinado assunto, mais específico para administração, muito bons, que ficaram um semestre só. Eles, mesmo com a perspectiva que tinha, apostaram mas quando viram que não teve nenhuma mudança, talvez até neste semestre que eles ficaram, eles perceberam que essa falta de mudança já se prolonga a vários anos. Então eles foram embora. Foi uma perda. Então a gente consegue ainda captar, atrair, mas manter é difícil. E tem mais alguns que vem se arrastando, mas está cada vez mais difícil manter aqui porque embora em outra instituição a proposta seja muito inferior, ele consegue alguma vantagem financeira, ou uma perspectiva. O bolso fala mais alto. Isso não é uma regra, para uns é mais rápido, para outro é mais lento. Esse é o desafio nosso.

Falando um pouco do processo de desenvolvimento dos cursos, dos projetos. Como tem sido? Quem participa, quem decide o desenvolvimento de um novo curso ou da reformulação de um existente.

Tudo o que tem a ver com desenvolvimento que não tem a ver diretamente com operação, ou unicamente com operação, envolve a GD específica, o NDE, o centro mais pedagógico, as diretrizes gerais do ensino superior e da instituição. E o centro universitário. Então sempre tem um representante dos três. Acho que a idéia é interessante, mas o grande problema é que estão geograficamente distantes. Então a gente recebe o curso, embora colabore e participe de certa forma, e o curso muitas vezes apresenta diversos pontos de melhoria. Porque não tem alguém coordenador da casa, alguém envolvido, daquela área e com experiência no ensino

superior. você vai buscar algum consultor, que por melhor que seja não vai estar envolvido na instituição, e aí a gente recebe algumas coisas que para operar e para implantar tem dificuldades. Isso vem melhorando, vem se ajustando, mas acho que a distância de quem tem a responsabilidade pelo desenvolvimento, embora a gente participe de alguma forma, acho que isso mais dificulta do que ajuda. Como era antes, talvez mais próximo de uma condição ideal, mas quando a gente era especializada (ou faculdade isolada) a equipe que desenvolvia estava na mesa na frente de quem operava, as vezes eram a mesma pessoa. Devia ter outras desvantagens, mas com relação a sentir a operação, ser mais assertivo no projeto, eu acho que era melhor. Hoje ainda tem o esforço adicional para fazer alguns reparos, depois alguns ajustes. Então tem um curso que na primeira turma recebeu um coordenador novo contratado, e ele assumiu e ele agora é entrosado com a instituição, com o ensino, com práticas de coordenação, tem uma opinião diferente, mais próxima do que a gente entende ser a correta agora, diferente do que era lá atrás, onde foi chamado o consultor. Não estou criticando o consultor, mas é alguém que está envolvido, ou que é professor ou coordenador. Então é diferente, o consultor tenha sido um coordenador ou professor lá atrás, e ele é um cara experiente mas está distante do dia a dia e mais distante ainda da dinâmica da instituição. Então isso acaba causando um esforço adicional.

E o aluno dentro desse movimento de criação ou reformulação e melhorias? Que espaços ou que mecanismos vocês usam para captar a percepção, a satisfação do aluno e como vocês revertem estas percepções em melhorias?

O aluno tem uma representação, tem um representante do corpo discente no conselho de curso, tem representante na CPA (Comissão Própria de Avaliação), então de certa forma ele consegue ser ouvido, levar as suas percepções. Eu acho que esta é uma pequena parcela da informação que ele consegue passar para a coordenação. Acho que a maior é com o coordenador em sala de aula, principalmente nas turmas ingressantes, e também com as reuniões que o coordenador faz com representantes de sala mensalmente. Acho que é mais rica para captar a percepção, pois ao mesmo tempo que você ouve reclamações do tipo o que significa o copinho de água, porque que o Xerox é caro, você ouve questões relacionadas a professor, ou então como está a percepção com o mercado, ou o colega dele na empresa que estuda em outra instituição de ensino que sabe mais ou sabe menos. Então você consegue captar muita coisa, é mais intenso do que a participação discente nos conselhos e na comissão de avaliação. Então a gente tem uma característica de instituição diferente das outras, que dá uma atenção enorme ao aluno. As vezes talvez mais do que necessário, talvez exagerado, mas ela é benéfica, porque em lugar nenhum você consegue chegar na sala do coordenador e conversar, e discutir... claro, talvez o coordenador esteja ocupado e você não consegue, as vezes entra um bando de alunos enorme, bando no bom sentido, e é um momento mais descontraído, diferente da sala de aula, da reunião, onde você consegue saber das coisas, pegar a percepção dele. A avaliação institucional também traz elementos, é que ela é mais fria, mais impessoal. É importante. Então o resultado da avaliação é importante e também você em sala. De vez em quando da uma passada e pergunta tudo bem? Como é que vão as coisas, aquela coisa parece que o pai está passando para assistir os filhos, é importante. O coordenador estar em sala de aula faz toda a diferença. Principalmente se é no começo. Quando eu entrei na coordenação eu pegava turmas do meio para o final, principalmente no final do curso. Depois eu percebi que era errado. Embora alguns preguem que no final você sabe como está entregando o aluno, no começo, se você pega um aluno

que está vindo do ensino médio ele não tem a menor idéia de como é o ensino superior e você tenta fazer essa mudança, você tem que segurar. Aprender a pensar não aprender a decorar... formas de passar no vestibular. Infelizmente nosso ensino médio está mais ou menos assim. Então o coordenador no primeiro semestre ele tem esse papel de colher, ouvir durante a aula dele, mesmo se ele for professor porque ele está toda semana... e a partir daí qualquer problema que tiver, sugestão, você já conhece, já foi aluno dele, então vários alunos procuram, você já se apresentou durante o primeiro semestre. Esse é o x da questão, você estreitar o laço com o alunado e ganhar ele ao longo do curso todo. Ele pode não gostar de você, discordar e tal, mas ele sabe quem é você e se precisar ir lá, bravo ou não ele vai. Aquele que não te conheceu, só foi na aula inaugural, ele não vai lembrar mais quem você é. Nos primeiros semestres, ele vai lembrar de você, você vai lembrar dele, que sentava lá no fundo, fazia grupo com fulano, era bom, não era bom, e pode falar escuta, mas na minha disciplina você só enrolava e tal, tem essa liberdade de brincar, vamos tomar um guaraná e trocar uma idéia, faz toda a diferença e isso eu acho que não tem em outras instituições. Acho que essa idéia é uma idéia fantástica.

E entre os docentes, coordenação e docentes, quais são os pontos de interface para conversar sobre o curso, para trocar experiências...?

Quando eles estão de mensalistas, embora administração tenha muito poucos, eles ficam aqui no campus. Tem umas salas que alguns desenvolvem uma atividade de pesquisa, outros algo de extensão, sei lá, de alguma forma eles se encontram, conversam, não é que estejam gastando tempo fazendo hora. Boa parte do tempo estão discutindo questões, fazendo o planejamento, alguns para avaliar os alunos, ou por conta de um projeto integrador. Tem que ter uma certa frequência e no que é que vai dar. Eu acho que o projeto integrador é uma coisa que a gente está adiante das demais instituições. A gente leva a sério, há muito tempo desde as especializadas ou isoladas, mas são estes momentos. Com os horistas é bem mais difícil. Porque quanto mais horista eu tenho, você tem, agora não dá para ter só mensalista ou só horista, mas quanto mais você tem e ele quer trabalhar na empresa, é difícil tirar ele da empresa. esse que veio agora pouco aqui é de empresa, mas eu pedi e ele veio. E tem alguns que não conseguem, não podem, e outros não interessa. O trabalho na instituição é complementar e menos importante. Acho que eles não estão errados. Para mim estariam, mas temos que olhar o lado deles também. Em momentos importantes, de planejamento e tal, grande parte vem. Mas é difícil... o cenário ideal é que eles estivessem aqui e ao mesmo tempo na empresa, mas é impossível.

Como que funciona a avaliação sobre os resultados da formação? Avaliação dos egressos, avaliação da aprendizagem... o que é que existe de diferente nas propostas da instituição, se é que existem, em termos de avaliação e como funciona?

Acho que dar uma atenção grande a isso. grande parte dos professores foi formada num modelo diferente, então trazem da experiência que passou passou, não passou azar, faz de novo no semestre que vem. Sem ter uma outra atividade ou não ter prova e ser avaliado de outra forma, o que a gente vem pregando aqui e conseguindo em boa parte das situações. Em algumas não tem condições... o projeto integrador é um jeito de aproximar, as apresentações ver quem faz quem não faz. Você tem como ser de um lado mais subjetivo, que é muito menos frio e mais adequado do que se você olhar e ver, poxa aluno, desculpe sua nota foi 5,4 e você vai ter que fazer de novo. Isso eu acho que é um ponto e outro a gente tem feito

algumas reuniões para avaliar principalmente primeiro e segundo período de curso para avaliar caso a caso, aluno por aluno. Então vamos avaliar o conjunto das disciplinas ainda que não tenham projetos. Porque como cada professor fecha a sua nota e com aquele receio, eu vou mandar para frente ou não vou, uma coisa linear. E aí numa conversa tipo conselho de classe, junto com o coordenador um vê que olha, ele só se deu mal na minha ou ele despertou, ele entendeu que ele precisa se virar só que foi tarde. Vamos apostar nele? A gente chama e conversa, a gente já fez isso várias vezes. Aquela conversa assim, eu posso te dar um voto de confiança pq você despertou mas despertou tarde, mas você não consegue passar do próximo semestre se continuar desse jeito. E não passa mesmo. Não é que fica anotado numa caderneta, é que ele mesmo vai se enforçar. Mas tem funcionado. A gente percebe que uns vão adiante outros não. Isso não é novidade, mas nos outros 7 a 8 anos que eu dei aula em outra instituição não me lembro de ter feito nada dessa forma.

E toda essa dedicação aos alunos influencia os resultados financeiros? Custa mais caro ter esse tipo de abordagem ou é outra questão que torna isso mais difícil ou mais fácil?

Ah, sim, sem dúvida custa um pouco mais caro, mas não é muito mais caro. E da para avaliar quão mais caro é. Se você não fizer nada seu custo é carga horária de disciplina. Talvez vc tenha um nível de reprovação e evasão um pouco maior, porque esse conselho essa conversa com o aluno não está restrita ao mal exemplo. De repente ele está numa condição ruim não é porque ele não é bom, mas porque ele não sabe se é isso que ele queria... isso a gente acaba gastando algumas horas tentando entender. É fato que quem ingressa no ensino superior, ingressa numa fase da vida muito jovem muito cedo, e não sabe o que ele quer da vida. Não é nenhum demérito é só muito cedo para saber o que ele quer. Muitas vezes ta perdido e até tem condições de saber o curso que quer, mas está perdido. Então se você pensar que parte desse aluno que fica, com esse esforço adicional continua por conta dessas conversas, eu estou deixando de perder aluno. Na verdade não estou aumentando despesa, mas estou investindo para eliminar perda. Bom, quanto que eu estou investindo? Certamente bastante tempo do coordenador que eu já tenho empenhado para esta finalidade, e algumas reuniões de acompanhamento. Se é mensalista já está no pacote, se é horista eu tenho que pagar uma duas ou três horas a mais. Quantas num semestre? Não sei, uma ou duas, pelo menos uma no final, as vezes tem um caso mais complicado faz uma e meia, então quantas horas eu vou gastar? Meia dúzia de professores num semestre eu vou gastar 6 horas. Será que isso é um gasto elevado perto de deixar de perder um, três alunos. Quantos alunos eu preciso deixar de perder para pagar 6 horas, ou 12 horas ou 20 horas no semestre? Então um aluno paga 2 ou 3 vezes isso, contando que ele vai continuar outros 3 ou 4 anos que faltam. Então a visão fria dos números é uma coisa, a visão do gestor, não é nenhum demérito, ele está analisando os números que chegam para ele. A visão com o contexto é que eu estou gastando algumas horas a mais, em compensação eu deixo de perder 2. Vamos fazer as contas para ver se valeu ou não valeu o esforço. Certamente ele é positivo, ele vale. E nossa missão é essa, se você for levar ao pé da letra é formar pessoas. Eu não quero que a pessoa continue aqui e lá na frente se sinta, não enganado pela instituição, mas enganado pela própria decisão. Eu vou mostrar para ele o que é que a gente tem aqui, talvez ele chegue a conclusão de que não era isso que ele queria e que deveria cobrir outro ramo, outra atividade. Eu acho que a gente já cumpriu o nosso papel, né, pensando na educação. Da para reverter em dinheiro, financeiramente,

dá, mas é alguém que vai sair daqui com uma boa imagem e eventualmente até reverta. Então olhar os números friamente da uma análise, uma certa impressão, e olhar o contexto outro. Agora tem que se preocupar, tem que se pagar senão amanhã não tem mais nada. Ninguém, não tem condições, não tem infra-estrutura nova, não tem nada. Então tem que manter um equilíbrio, não é utopia. Isso eu acho que a gente tem que ter bem em mente. E aí tenta equilibrar o lado do gestor, voltando a coordenação de área, o gestor que olha, a nossa meta é essa, eu tenho estes recursos e temos que trabalhar dentro disso. E do lado do coordenador de curso quer fazer a melhor formação e a gente tenta equilibrar. Mas não é um exercício impossível em nenhuma área. Acho que pode ter mais dificuldade em uma área ou outra, momentos mais difíceis, mais fáceis, agora a gente vive assim desde que nasceu. Uma hora consegue alguma coisa com o Pai, outra não consegue, no nosso orçamento doméstico a mesma coisa, a vida é assim, né? Algo absolutamente normal.

Eu pergunto pois a visão mais comum é que para eu conseguir me sustentar eu tomo decisões que levam a um modelo mais impessoal, massificado, sem essa atenção porque custa muito caro, mas o que você está colocando pondera um pouco essa lógica. Talvez o grande dilema não seja entre o econômico e as demandas operacionais de um modelo mais profissional.

Acho que o x da questão é onde a gente equilibra as duas. Não dá para ficar só no lado financeiro que você se transforma numa UNI qualquer. Se for para o outro lado também, nós não temos o Estado que banque como em uma universidade pública, sem dizer que tem muitas que não tem boa formação também. Foca em pesquisa e esquece formação. Eu acho que nenhum dos lados, extremismos... agora onde que é o ponto de equilíbrio aí? Não temos uma regra, quem sabe você num possível doutoramento consiga ganhar um Nobel.

Eu acho que é dinâmico, depende do contexto.

É...

Independente do contexto eu quero formar um quadro que oriente e mostre que determinadas decisões de gestão levam o modelo educacional mais para lá do que para cá. Cada uma eu tenho os benefícios, o ônus. Tento consolidar esse quadro com base numa literatura que eu considero apropriada, mas pouco usada no contexto da educação superior de forma estruturada, que é a literatura de serviços.

Se a gente tiver um norte, para um lado ou outro, só para batizar o lado administrativo e o lado acadêmico. O lado administrativo olha eu tenho esse volume de recurso, essas metas e eu quero ir para cá. Do lado acadêmico, eu preciso tirar nota A, tem bom aluno assim assado, tantas horas de orientação e, acho que o papel de qualquer um, independente do nível e da posição, é extrair o Máximo possível dados os recursos que são limitados. Segurar o máximo possível sem deixar de olhar que de repente tem um trabalho legal que vale a pena investir. Fica naquela de tentar dosar sempre para poder chegar a um equilíbrio. Tem conta para pagar, mas eu não posso formar qualquer um. Porque ele vai levar um nome ruim, e aí que eu não vou mais pagar minhas contas amanhã. Não vem mais ninguém e aí eu tenho que ter essa preocupação.

Eu gostaria que você me falasse um pouco do curso de administração. Como vocês estão pensando o curso de administração e como tem sido o trabalho de implementação deste novo curso?

A parte anterior ao início foi diferente do que acontece normalmente. Porque a gente pegou uma mudança das diretrizes, de como o MEC enxerga administração, passou a conciliar, a concentrar e chamar até o gestão ambiental como uma linha de

formação de administração, juntou tudo. Então a gente tinha um curso de gestão (ambiental) que vinha bem, continua bem, terminando sua implantação. Preparamos um curso de administração, com viés todo de empreendedorismo que seria aí de fato o diferencial da instituição numa área mais tradicional, não só o empreendedorismo mas a forma de fazer. E a gente foi pego nesse movimento de juntar todos os cursos de administração, e aí para efeito de avaliação externa, de pontuação MEC e tudo mais, é um curso só. Então teve um ônus grande para adaptar porque de um lado você já tinha um curso em andamento e de outro você tinha que passar a chamar não X mas Y, com um foco um pouco diferente, ao invés de gestão ambiental é administração com linha de formação em ambiental, só que o formado é um administrador. Só que o cara que tá lá entrou pensando que era uma coisa e agora será outra.

Mas no final das contas, o aluno na hora que começa a se mostrar para o empregador ele vai fazer a diferença e não o que está carimbado né. Mas para atrair novos e o próprio MEC não sei se pensou direito na hora de bater o martelo que era assim. Isso gerou algum esforço, um bom esforço adicional no início, a gente ainda sofre alguma questão com relação a identidade, isso está dentro da área de meio ambiente, dentro da área de administração e negócios? Tem hora que está dentro dessa, hora que está dentro daquela, hora que a gente não sabe direito em qual está, na página (internet) a gente coloca onde, o mercado enxerga como? Então se gera dúvidas para quem é da área imagina para alunos, pai de aluno, né. Essa é uma questão. Agora administração e esse viés para empreendedorismo é legal, de fato está sendo levado, diferente de outras instituições que as vezes falam mas colocam em disciplinas e pronto. “ele teve empreendedorismo 1, 2 e 3”. A iniciativa da instituição como um todo com o conexões, os projetos integradores, acho que essa atenção que a gente dá para os alunos, então é um curso tradicional mas que é feito de forma diferente. Assim como os outros são feitos diferente. Então a gente carrega, certamente o aluno o egresso ele vai estar melhor. Dando como exemplo outras áreas que já tem egressos, não só computação, mas hotelaria também, design também. A quantidade de prêmios que saem por aí, e você deve ouvir não só na intranet, e tudo mais, é grande. Já teve alunos de administração envolvidos, no GMC (Global Management Challenge) já teve um ou dois de administração e de computação que foram para a final mundial. Os alunos estavam animadíssimos pois eram do primeiro ou segundo semestre e já competiram com equipes de mestres e doutores na área. Eu fui na entrega da premiação... teve um recente, isso saiu no estádio. Então vira e volta eles estão indo bem. Agora em agosto entra a quarta turma, vamos iniciar o quarto semestre de oito, então a gente está chegando na metade do curso. Porque, porque nós somos os melhores, não. Porque é séria a proposta, de fato a instituição tem recursos, tem liberdade, chama boas pessoas, tem todas as condições. Tem como fazer muito melhor, tem. Acho que pequenos entraves que a gente já colocou, pequenos desafios que a gente vai vencer em um ano, no meio do ano que vem, e acho que a gente vai dar mais um salto. Acho que a gente está muito a frente. Não pode bobear porque tem aquela coisa de que tá ganhando então tá tudo bem. Não é bem assim. A gente tem dificuldade de atrair candidatos no processo seletivo, cada processo seletivo é uma tensão enorme, muita expectativa de trazer o aluno, então traz aqui, faz palestra ali, oficina, curso de verão, inverno, primavera. Então é uma luta, um leão a cada semestre, tem a expressão um leão a cada dia, a gente tem um leão a cada processo seletivo. Principalmente nessa fase de implantação. Mas a gente começa a se tornar conhecido, hotelaria é diferente é conhecido, moda também, design a gente tem

mais tempo, gastronomia também há muito tempo mas tem muita concorrência. De certa forma herda um pouco da hotelaria, não sei. As outras áreas... administração tem em tudo quanto é canto, a intenção dele é ser inovador, curso que não tem em outras, talvez nem no Brasil, América Latina, fotografia ou outro desses. Você chega com administração mais difícil que os outros. é questão de tempo para se tornar conhecido, começa a acontecer. (volta para computação) Acho que saiu no UOL, uns três anos atrás numa prova de seleção de estagiários só passaram gente da POLI, USP e da instituição. Em outro processo seletivo mais recente, só passou aluno da instituição. Quase nenhuma passou e isso gerou um grande auê na turma. Pelo menos alguns poucos levaram a sério a proposta de atividades complementares e olha, nós somos parceiros Cisco, façam os cursos (certificações) a gente dá um apoio, o aluno levou a sério, foi lá e passou... condições nós temos mas é um processo de médio a longo prazo. Acho que a gente tem uma condição diferenciada, vinda da receita compulsória da instituição, e isso nos dá uma tranquilidade tremenda para... imbatível. Vai, entra lá no laboratório geral, você está entrando no jornada nas estrelas. Parece que você está entrando em outro mundo, na NASA, como os alunos chamam. Então quem vem aqui fica embasbacado. Agora não dá para trazer uns 2 ou 3 milhões de jovens aqui para ver, e a gente conseguir encher todas as turmas. É um desafio enorme. Normalmente quando vem e conhecem nossas propostas e infra-estrutura eles vem, esses acabam ficando. E aí a estratégia sempre é vamos fazer um evento, vamos fazer uma ação, trazer aqui. Na matrícula a gente faz um esforço desde quando eu tava na TITO, que é, o aluno passou, vamos chamar eles para fazer um curso de verão. Mesmo que ele fale olha, não quero fazer matrícula, tudo bem, você está convidado. O aluno vem aqui, faz o curso e acaba ficando conosco. Se não fizer também paciência, tudo bem. Mas se eu não fizer nada... quanto custa isso para a gente? Bom, agora com o centro de inovação praticamente nada. A hora do docente, não é... eu tinha alunos que vinham dar o curso. Tem umas formas alternativas que ajudam a trazer o aluno, convidar aqui ou ali, e isso está funcionando bem, mas é um leão a cada processo seletivo. Você olha os números agora e as inscrições devagarinho, devagarinho, e sempre aumentam só no finalzinho... um ou dois a mais faz a diferença para fechar a turma ou não e nessas, se você não fecha são 27, 28, 25 que você tem que falar que não deu e frustrar a pessoa. Você liga e fala que infelizmente sua turma não fechou, qual é o número da sua conta para eu devolver o dinheiro, ele vai sair furioso!!! Esse você não tem mais e ele vai falar mal. A gente vai achando alternativas para solucionar esses problemas, mas sempre é um desafio atrair as pessoas com todo o diferencial que nós temos, é difícil se tornar conhecido. A concorrência é muito grande. As pessoas não tem capacidade de julgar se é melhor aqui ou lá sem antes fazer o curso, falta maturidade pelo próprio tempo de vida, não é demérito. Ou então você está com o orçamento apertado, está trabalhando, tem até maturidade mas olha, a outra instituição com a metade da mensalidade, o que você faz? Ah, mas é em favor da qualidade da sua educação. eu sei mas se eu me colocar no lugar dele eu compro sapato, eu como ou eu dou um jeito e pago a faculdade. Eu também entendo. Então são os desafios que por um lado motivam, né? Já pensou o marasmo: abre uma turma aí, sem dificuldades, não ia ter graça alguma né.

ENTREVISTA - COORDENADOR DE ÁREA 4

Existem algumas instituições onde você vai conseguir olhar isso rapidinho. Se você tiver que olhar para estes dois modelos extremos você já tem isso. No ensino superior se você pensar numa anhanguera da vida, nessas de capital aberto e tal,

uma opção de massificação total, de escala no número de clientes, ele está no extremo da massa muito claramente falando. Daí vc tem uma moçada que trabalha, é mais um nicho específico, se você pegar a GV, ESPM e tal, mas não chega a ser um serviço profissional porque é o ensino tradicional, não com uma escala tão grande, mas com uma rigidez, um foco bem estabelecido, pelo aspecto da pouca flexibilidade acabam ficando mais num massa, tendem a um serviço de massa. E daí você tem muito poucos tentando trabalhar no seu conceito de serviço profissional. E daí acho que você vai ter um dilema ferrado que é, não dá para você pensar em gestão de recursos humanos sem pensar em gestão estratégica. E daí tem um dilema dessa história que é quando você pensa em gestão estratégica você vai pensar em potencial de mercado, quando vc pensa em potencial de mercado você vê que o grande mercado está lá (massa) e que esse mercado para serviço profissional ele talvez não tenha no Brasil, em exemplos muito isolados.

E o dilema é entre a viabilidade de negócio, custo, que é consequência disso. Talvez esse quadro ajude a delinear possíveis espaços de diferenciação estratégica, então, se está todo mundo migrando para massa que é onde está o grande mercado, talvez se eu me diferencie aqui eu consiga gerar um negócio sustentável. Mas eu não vou discutir a escolha. Eu vou partir da escolha, dada a escolha como ela impacta a gestão. E é basicamente um quadro para analisar que determinadas decisões fazem com que meu modelo tenda mais para um ou outro lado, de massa ou profissional. De acordo com as decisões que eu tomo. Estes dilemas estão presentes e eu listei também exemplos que mostram estes diferentes modelos e para mostrar que o modelo profissional é viável, existe operacionalmente da para fazer.

Sem sombra de dúvida.

O problema é a viabilidade. Esse é o dilema da prática. Não é tanto o problema de pesquisa.

Tem a ver com a aderência, com a sua justificativa pq você precisa justificar que você está tratando uma coisa que faz sentido no mundo em que se vive. Acho que você vai passar por uma outra, acho que a solução que está se desenhando é um "blend" (mistura). Eu estava falando com o Claudio (Gerente de Desenvolvimento) ontem: o discurso da Instituição não cola mais. Porque ... dos cursos estabelece uma métrica que é incompatível ao discurso. Ponto. Então isso não se sustenta. Então a estratégia pragmática deveria ser, em determinados nichos a gente vai ter aderência com o discurso seja por uma questão de já estarmos lá, ou que do ponto de vista de mercado é interessante e tem potencial, e no resto a gente vai ser massa com qualidade dentro do limite que é possível, enfim... e vamos parar com essa bobagera de ficar fazendo discurso, porque senão ficam os caras lá desenvolvendo o projeto lá, que nem loucos pensando uma coisa, e na primeira reunião que eles tem com a gente a gente senta e fala, fudeu, ta tudo errado, joga fora e começa tudo denovo. Não dá. Na base não dá. É o que a gente faz aqui no desenvolvimento do projeto. Sempre chega alguém de uma GD (Gerencia de desenvolvimento), no meu caso com a GD4, via de regra com uma discussão acumulada bacana, afim de interagir, assim, pelo menos no meu caso não tivemos nenhum problema de relação interação é o contrário, é sempre bacana, mas a primeira reunião é uma merda pra mim porque olha, to eu fudendo toda a expectativa do cara fazer uma coisa legal. Primeira informação: não há matricula por disciplina, por crédito... cai por terra. Segunda... rs. Aí o cara sai arrasado e volta 3 dias depois com o projeto possível. E daí ele sai... chega exatamente isso, chega uma proposta, no teu conceito de serviço profissional e a gente acaba falando, olha, isso aqui não é uma anhanguera, mas é bem mais massa do que você ta falando. Um pouco por restrições de gestão,

porque a gente não tem as ferramentas ainda para fazer essa gestão diferenciada. Um pouco porque tem uma realidade financeira que não permite isso nessa escala e tal.

Agora, conversando com o diretor de graduação ele fala que o resultado operacional é muito bom, que gastos mais diretos com docentes representam perto de metade da receita, e o resto é o *overhead* que é muito pesado.

Acho que se você isola a graduação no centro universitário que já é um exercício de não realidade, enfim, e se você trabalha com o desvio de modelo contábil que a gente tem, por exemplo, a gente não amortiza capital investido. Então a hora que você jogar isso, o operacional sim, mas o operacional tem uma puta infra-estrutura, tem um custo de depreciação, que você tem que remunerar e no nosso modelo contábil a gente não remunera isso. Isso cai em outra conta mas essa conta existe. Então se botar eu acho que equilibra, mas eu acho que ainda assim é viável. Se fosse pensar no centro universitário criando overhead, enfim, fazendo uma coisa mais direcionada para o que é essencial nesse serviço aí. Mas isso aí dentro do contexto organização que é a instituição e não dá para saber exatamente se vai ser viável, se vai ser possível.

Então vamos começar com a sua apresentação. Quem é você e a tua história no Senac.

Bom... eu estou aqui desde 2001. Comecei a dar aula no Jabaquara, no curso tecnólogo em gestão ambiental. Até então eu dava aula na FAAP, minha vida inteira nunca foquei trabalhar na área de ensino. Sempre trabalhei na área de meio ambiente, na SESP, depois que me formei, CETESB, secretaria do meio ambiente, secretaria de energia... mas fiz mestrado, enfim, já tinha começado doutorado e me convidaram para dar aula na FAAP uma vez, nem sei como tinham o meu contato, mas me convidaram eu aceitei e fui ver como é que era. Logo em seguida fui convidado para dar aula na instituição e foi o meu primeiro contato com a instituição e eu comecei a dar aula lá. A história da aula eu achei bacana como atividade complementar a atividade profissional. E em 2003 o edu e o claudio no antigo JBQ falaram ó, a gente tem um projeto de engenharia ambiental, precisa desenvolver esse projeto, e daí precisa de ajuda de alguém e se quiser você vem de uma vez para cá. Foi uma fase interessante do ponto de vista de virada na vida porque nesse momento eu tava na CETESB, com uma proposta do secretário de meio ambiente de assumir a diretoria de engenharia da CETESB. Simultaneamente assim. Daí eu acabei vindo para a instituição. Meio porque eu estava de saco cheio da área pública, mais por conta da impossibilidade, da dificuldade que você tem de finalizar projetos na área pública por toda a mudança de gestão, enfim, saco muito cheio disso e vim para cá. Daí eu retomei doutorado, tinha feito mestrado na USP, tinha parado, depois terminei o mestrado, terminei o Doutorado e meio que completava, desenvolvi o projeto de engenharia e a gente implantou já no centro universitário em 2005. Daí no centro universitário eu tive envolvimento com várias coisas, então eu tive envolvimento com atendimento corporativo, com consultoria da instituição, com pesquisa que eu continuo no mestrado, enfim, no processo final do mestrado, mas ainda tenho. Coordenei a engenharia durante dois anos, daí o diretor de graduação criou as coordenações de área. Continuo dar aula na engenharia, dou aula no (curso) gestão ambiental, e to na coordenação de área e basicamente a história é essa aí. Daí tenho acompanhado muito a discussão do centro universitário como um todo e da área 4 em particular. Com as diferentes nuances que ela tem que é uma coisa muito diversa e novo na instituição também. Ela é abrangente e também meio maluca, não a área 4 mas essa divisão né (de áreas). Porque ela não dialoga

claramente com o recorte que o mercado faz e que o próprio MEC faz. Então por exemplo tem um curso de engenharia numa área de meio ambiente e a gente não tem uma área para tratar de outras engenharias por exemplo.

É uma engenharia isoladinha.

Isoladinha, que não tem com quem dialogar e é uma dificuldade grande, só para pegar um exemplo. Tem uma idéia que eu tenho batido faz um tempão, porra, a gente precisa ter produção aqui, porque a gente já tem uma base na ambiental, e a produção dialoga direto com a questão da sustentabilidade, aliás o pessoal da UFSCAR já montou a produção lá com essa cara. E na GV eu to num grupo de pesquisa no POI, sustainable supply chain, e pô a gente já faz isso aqui e os caras chamam a gente para contar para eles o que a gente faz e a gente não faz aqui, e a gente não vende aqui.

Citação pesquisador comparação dos currículos engenharia de produção e conclusões Santoro (2007). Basicamente apesar da flexibilidade das novas diretrizes todas as escolas continuam trabalhando ainda do mesmo jeito, de forma muito similar.

Isso aconteceu com as engenharias de forma geral. Quando você olha os currículos da área ambiental, os currículos são muito diferentes, mas são diferentes por conta da imaturidade do projeto, pois isso é de 2000. Então os projetos nasceram já com a lógica da nova diretriz das engenharias. Como isso não dava uma caixa muito rígida, cada um montou uma coisa, diversificou. Mas acho que diversificou e eu acho que agora a gente está num momento de padronização apesar das diretrizes serem as mesmas. E no resto as engenharias continuam fazendo isso mesmo. Elas tem uma dificuldade enorme de trabalhar essa flexibilização. Mas isso é possível. Agora eu acho que a produção especificamente cabia aqui redondinho, dialogaria com administração, com a área de logística, ambiental, enfim... cabe no discurso, não no discurso, na lógica da gente assim direitinho. Daí eu acho que tem uma grande dificuldade de rolar pois nenhuma GD olha e diz "sou eu". Não eu sou administração, eu sou ambiental, ninguém assume. Será que vai, será que não vai... e não anda. E é uma pena porque a gente ia nadar de braçada, fazer uma coisa bacana. E os caras estão comprando o que a gente está falando.

Todo o direcionamento daqueles que estão lançando está vindo daqui?

É.

Aliás, essa é uma característica que eu já ouvi em outras conversas, que a gente demora muito para responder a algumas coisas.

É. A gente tem gente muito boa aqui, que é relevante no mercado, só que a gente demora para responder. A gente é lento, é isso aí. A gente é lento, os caras são mais rápidos, as vezes rápidos mas sem qualidade, enfim, isso acontece.

Hoje vocês estão nessa função de coordenador de área. Me conte um pouco sobre esta mudança.

Essa foi, eu acho, é uma opinião muito pessoal, minha: Ela foi um ajuste. Quando viemos para cá nós tínhamos as diretorias de cada faculdade, depois na reformulação grande, vc estava por aqui ainda, acabou com isso e a Gente passou a ter as diretorias acadêmicas, digamos assim, graduação, pós, extensão... administrativa e tal. Esse desenho é um desenho que cabia para aquele tamanho de centro universitário naquela época, dois anos depois os caras viram, acho que o Edu principalmente, viu que não dava conta. Quer dizer, um diretor de graduação lidar diretamente com 22 coordenadores de curso, 30, 40 daqui a pouco, fica impossível. Daí ele criou as coordenações de área que retomam parte das atribuições que eram da diretoria de graduação com menos autonomia e restrita a graduação. Que as

diretorias de faculdade eram para todos os níveis de ensino. Na realidade isso nasceu sem um job description redondinho, nasceu olha, tem uma demanda que é assim, mais focada nas questões administrativas, a primeira idéia era isso, cuida da administração dos cursos e o coordenador cuida das questões pedagógicas, cuida da gestão pedagógica. E daí hoje a gente está vendo que não é nem uma coisa nem outra. Nem o coordenador de curso faz só a parte pedagógica porque eles tem uma interface com a administração que é inevitável, e nem a gente fica só no administrativo. Mais ainda tem um recorte que é a gente tenta trabalhar um pouco mais algumas estratégias, um recorte estratégico dentro do centro universitário. A gente tem tentado criar alguns padrões de processo que a gente não tinha antes. E ao mesmo tempo a gente tem tentado liberar o coordenador de curso para que ele tenha mais liberdade. A percepção dele não é essa. Se você for conversar com eles a percepção é de que não mudou nada ou piorou, porque eles nos vêem como grandes demandadores de informação, enfim... o que também dá para explicar porque como a gente vem de um cenário de faculdades isoladas, e daí cada um funcionando do seu jeito de ver as coisas, sem procedimento, acho que começa a criar fluxo de processo, você começa a criar regra e demanda. E daí o cara fala pó, mas eu não estava acostumado... acho que isso é normal, esse jogo é normal no contexto das organizações e tudo mais. Mas a gente tem trabalhado muito nisso, no desenvolvimento, na participação final do desenvolvimento do curso, na implantação deles, na gestão administrativa e nos aspectos pedagógicos que interferem mais diretamente nos administrativos dos cursos que já existem. A gente tem tentado criar algumas métricas para tentar entender o que está acontecendo aqui, o que é viável o que não é. Temos que trabalhar que nem malucos para gerar alguma otimização em termos de recursos, principalmente corpo docente que é o caos, você tá acompanhando isso.

É o principal mesmo? O principal tema?

Em vários aspectos. Quer dizer assim, isso como centro de gravidade para as despesas ele é fundamental, como ele é um centro de custo mas é um centro de recursos antes de mais nada e essa otimização é um baita desafio. Um que me angustia muito. Você falou uma coisa na nossa última reunião, me dá um pouco de medo esse enxugamento, eu também. Eu também. Porque isso não tem limites sob a ótica financeira, mas isso tem impactos na ótica da educação. Em todos os sentidos, tanto em prever tempo disponível dos caras para pensar, para criar, como em termos de perder qualidade mesmo. O cara que é muito bom ele espirra, ou ele não vem.

E vocês tem sentido que é mais difícil atrair profissionais, dentro do seu histórico como coordenador e depois desse enxugamento?

Eu acho que com certeza é mais difícil... eu acho que nesse movimento tem um movimento que era fundamental porque assim, de fato a gente teve um momento de ineficiências enormes geradas por uma gordura que não era para ter. Uma não alocação, quer dizer, o cara tava aqui e tava aqui. Dava quatro aulas, a gente não tinha nem uma estrutura de pesquisa estruturada, projetos, também não tinha uma forma de gerenciar e cobrar desempenho dos projetos, enfim, então da mesma forma que tinham caras que produziam muito tinha gente que não produzia. O cara era 40 horas aqui, mas se bobear em dois outros lugares, isso é impossível. Então tem uma parte desse ajuste que era fundamental porque gera ganho de produtividade. Uma boa parte dos caras você tem uma sinalização olha, aquilo lá não vale mais, a gente quer gente trabalhando aqui. Então a gente tem um ganho de produtividade e um momento que isso é muito positivo. Ele gera conflitos mas é

muito produtivo para o aluno que é o que me interessa na história. Agora a gente está num momento que precisa ficar mais atento, porque, por um lado a gente começa a ter mais dificuldade de atrair docentes, principalmente o cara mais especializado. Nas disciplinas mais especializadas você tem que pegar, por exemplo na engenharia, um cara de projetos é um cara que sabe fazer projetos e esse cara tem um valor no mercado que é mais do que a gente paga de hora aula. Ele até topa vir porque as vezes ele quer botar esse segundo pé, é um perfil que gosta disso. As vezes ele precisa disso, mas para este perfil a gente já está com um valor de remuneração que é baixo, a gente tem tido dificuldade. E também acho que para o cara que veio para cá com a expectativa de desenvolver uma carreira de pesquisa, esse cara está olhando e “será que é aqui?”. Então tem algumas coisas aqui que atraem muito o cara, e eu acho que o aspecto que a instituição tem de não vou cair no chavão da infra-estrutura porque não é isso que segura o cara não, mas o que a instituição tem de aspecto inovador dos projetos atrai o cara. Acho que o perfil da instituição ainda atrai o cara, pois ela não é nem a pública que é mais tradicionalzona e nem é a privada que já tem um modelo de massa total, então ele percebe isso, ele acha que é um espaço interessante. O cara cria uma rede que para ele é interessante. A instituição que tem aspectos super positivos, que afinal é uma instituição séria, que cumpre as obrigações patronais direitinho, que te dá recursos para trabalhar e dá do mesmo. Tem um grau de liberdade criativa que é interessante, que ainda é. Então o cara olha para tudo isso e fala, pô mais e aí? E a minha pesquisa como é que fica meu Deus do Céu, porque eu quero e vou ser cobrado por isso. Então a gente tá num momento, a gente vai saber disso no ano que vem, no próximo, se a gente perde gente boa ou não por conta dessa história. Por outro lado essa história da pesquisa está sendo redesenhada, é um momento de atenção nesse sentido. E que a gente tem que acertar a mão, porque se a gente errar e colocar todo mundo 20hs em sala de aula, todo mundo ralando... é, a gente vai pagar o preço disso. Eu acho que a instituição paga o preço disso e daí tem um problema nessa história que esse preço você não paga a vista. Você tem uma ação, essa ação gera uma consequência do ponto de vista institucional, do ponto de vista do mercado, etc, a hora que você começa a pagar o preço reverter demora. É lá na frente, é mais demorado, esse processo de reversão... então a gente precisa estar mais atento para isso agora.

E como que é o processo de desenvolvimento de um novo curso?

A gente tem um processo que hoje a responsabilidade pela concepção tá nas GDs, como regra isso parte de uma pesquisa de mercado, não só uma pesquisa de mercado, mas uma pesquisa associada um pouco a estratégia da instituição, missão, foco, perfil institucional... desse mix sai uma relação de cursos a serem trabalhados. O startup do processo, boa parte do processo de concepção se dá sem a participação do centro universitário, o que eu acho que é muito ruim. Acho que a própria GD percebe isso e vem tentando, pelo menos na conversa com os técnicos eles também percebem e acham isso uma coisa ruim e tentam recuperar o atraso. Na hora que a gente começa a sentar para conversar eles tentam recuperar o atraso, enfim... mas de uma parte grande do processo a gente tá fora. E quando a gente, e pelo que eu tenho entendido eles tem buscado sempre apoio de consultores externos, no caso da GD4 tentando fazer um mix entre caras do mercado, cara da academia. As vezes cara da academia com diferentes linhas, o que eu acho que é legal. Enfim, quando a gente entra no processo acho que já existe uma idéia do que se pretende com o curso, uma idéia macro, então, qual que é a cara do curso que se quer ter. um desenho inicial de estrutura curricular, enfim,

de modelo pedagógica, e com diretrizes, com instruções gerais do centro universitário, tanto carga horária, essas coisas. A gente tem entrado muito mais... quando está na área ou dos coordenadores de área ou do coordenador de curso a gente pode contribuir de uma forma mais substancial, a gente tem participado da discussão de mercado, de perfil. Quando não a gente tem participado muito mais, traz muito mais o olhar da operação mesmo, quer dizer, pegar o caso de estética. Eu não entendo nada disso e a gente não tinha ninguém que entendesse nada disso aqui dentro. Então a gente foi pegar o projeto dos caras para dizer, olha, aqui a gente vai ter limites para operacionalizar isso, se fizer isso aqui ajuda, a gente acha que na divulgação isso daqui funciona, enfim... um processo que eu acho que rolou bem, foi bem sucedido e aí tem o curso. E aí a partir do momento que a gente tem um coordenador de curso e começa a ter um corpo docente para aquele curso, a gente tem de fato uma contribuição mais efetiva. Então no curso de estética a gente tem uma coordenadora, tem docentes e uma relação bacana lá com a responsável pelo desenvolvimento, discutindo o que vai acontecer no futuro, ajustes, infraestrutura, essa dinâmica está rolando. Eu acho que depois que acontece o contato tem sido uma coisa bacana. Quando é uma área que a gente pode contribuir mais a gente tem tentado falar de mercado de trabalho, de concorrência e essas coisas. Eu acho que a grande marca desse processo tem sido para mim a expectativa gerada pelos técnicos responsáveis pelo desenvolvimento do curso em termos de inovação e o que a realidade permite. E é um grande choque. É um choque tremendo. E aí eu já aprendi e toda a hora que eu sento para conversar com o pessoal eu conto a história da engenharia. Primeiro eu falo olha eu já passei por isso, pela mesma história e já quebrei a cara também. Na engenharia qual é que foi a história. O curso de engenharia ambiental, o primeiro texto era um curso baseado em PBL (Problem Based Learning). Eu descobri esse negócio e falei é isso que eu quero. Fui ver os caras de Marília, os caras lá do Ceará, poxa, eu me apaixonei por isso, queria ter feito esse curso e tal. Se você pegar o projeto pedagógico do curso hoje não tem nenhuma menção disso. Foi diluindo esse assunto e sobrou, que foi inspirado em, que tinha como referencia, com elementos de... hoje não tem mais coisa nenhuma.

Nem naqueles projetos integradores?

Mas não é PBL aquilo ali. É mais um processo de aprendizagem e ensino baseado na prática, é diferente do que é o conceito de PBL. O que a gente ainda faz é desafia o aluno o tempo inteiro nos projetos integradores, interativos... o cara sempre tem uma mão, esse desafio tem que ser resolvido e implica no aporte de conhecimentos que ele não tem e isso é de propósito. O desafio está sempre um ponto acima do que a informação que já chegou pelo meio tradicional. Tem isso.

E são vocês que decidem estes problemas ou parte dos alunos?

A gente tem decidido mais. Tem um pouco das duas coisas, a gente tem sentado com os docentes decidindo mais ou menos qual que é o perfil do desafio, aqui é legal, nesse momento o cara tem que entender um pouco do contexto ambiental, com o engenheiro a gente faz isso de cara. Tem que entender, tem que pisar aqui e entender que isso aqui é engenharia, mas a engenharia depende da sociedade, tem aspectos políticos, culturais que condicionam o projeto. Então a prancheta se subordina a realidade social, econômica e tal. Então sempre o primeiro desafio dos caras é ir para uma favela, a gente põe sempre um desafio daquele bem típico da engenharia, o primeiro deles foi, eu ainda estava coordenando o curso na época então ele ia para um posto de saúde da família, no Jardim Niterói, que é uma favela urbanizada aqui na zona sul, e daqui que os caras tem uma favela em cima de um córrego a céu aberto, com uma porrada de problema de saúde, e a gente levou a

molecada que acha que já é engenheiro e olha e diz que é o córrego que é o problema, né. E daí o cara passa 4 meses estudando, fazendo pesquisa dentro das casas e aí no final das contas ele descobre que o córrego não tem nada a ver com o assunto. Canalizar o córrego não vai resolver. Que o problema é como as pessoas lidam com a água canalizada que chega na casa dele, chega limpa da SABESP e tem uma caixa d'água exposta a céu aberto, o cara não cuida do lixo, enfim, que é uma coisa muito mais de higiene domiciliar e hábitos do que uma questão de engenharia pura. Então esse tipo de lógica já está colocado. Agora é a hora do choque. Bem vindo ao mundo. E daí a gente vai montando um pouco em cima de oportunidades, a gente depende sempre muito de parceiros. As vezes o aluno faz demandas, isso acontece mais para frente quando o aluno começa a ter mais desejos, “queria fazer não sei o que, a gente podia continuar esse projeto”, isso acontece as vezes. Fizemos o diagnóstico, porque a gente não avança?

E relativamente na estrutura curricular, comparando com as disciplinas, isso tem bastante representatividade?

Tem muita. Primeiro é a razão pela qual lá atrás eu gostei da história do PBL, ainda hoje eu acho que é isso que dá significado aos vários componentes curriculares. então assim a hora que você pega esse aluno e manda ele lá no posto de saúde, ele tem que pesquisar uma comunidade, ele olha a comunidade e fala “pô mas aqui tem um monte de casa”, não consigo nem... como é que eu vou mapear para saber se isso aqui é representativo, não consegue nesse tempo... daí o cara começa a perceber que estatística é fundamental, e ele vai usar isso. Ele passa a entender que trabalhar com indicadores faz todo o sentido, e ele vai entender que ele precisa saber o que énexo causal em saúde pública, ele vai entender enfim... isso dá significado para o cara e ele se apropria do conhecimento. Acho que é uma coisa legal. Acho que tem um segundo aspecto que é transformar esse cara num cara que tem a capacidade de se desenvolver. A maior reclamação deles nessa disciplina, que agora virou disciplina, é uma “tupiquinização” dessa história, né, você pega o... isso aqui é flexibilidade, transforma numa disciplina que é para ter o diário, então vamos embora. Mas não tem problema, vamos que vamos. Mas uma reclamação deles a disciplina é que poxa, não tem material. “fica aqui, não tem para onde correr, para onde é que eu vou?”. E é de propósito, o principal objetivo dessa disciplina é esse mesmo. Então a principal reclamação é que é muito complicado lidar com os colegas. “os caras são foda”... também faz parte da história, de trabalhar em equipe e é assim no mundo filho. Tá pensando o que? Que você é contratado, o cara vai te receber de braços abertos, faça o que você quiser do jeito que você quiser, vamos combinar o nosso mundo. E daí eu acho que eles demoram para entender que isso faz diferença. Que isso é o processo de aprendizagem, que o produto... o cara se apaixona pelo produto. O docente também se apaixona pelo produto e o cara esquece o processo. Fala nessa disciplina é o processo, tudo bem. Começa a ser uma coisa bacana porque reclama que “e agora o projeto”... tudo bem, funcionou o processo? Era isso que a gente queria. A vivência foi... é difícil essa história. O foco vai muito mais para a experiência e valorizar essa experiência. Eu falo super tranquilo porque eu sou o “anti-pedagogiquez” total, sou engenheiro mesmo, não tenho nem um pouco dessa história de... mas aí eu acho que é verdade mesmo, é isso, vai lá e poxa, vivenciar isso cara e vivenciar o seu projeto, com produto para entregar... depende de... a gente fez um negócio que foi lindo porque eram grupos multidisciplinares, ninguém é multidisciplinar sozinho, tem um bando de alunos novos com professores de diferentes áreas ajudando e cada um com uma função específica atuando num projeto global. E tinha alguns caras que geravam

informação para outros. E tinha aluno que ia para o lugar, entendia mas tinha que gerar um produto que dependia do outro. Aí passava a bater a água no queixo e “pô mais o cara não entrega!!!”. Bom, vai lá e negocia com ele, o que você quer que eu faça? Rrsrs... você é o professor... vai você cara, eu sou cliente, você não entendeu que eu sou cliente? Vai resolve tua vida. Os alunos ficavam putos da vida e no final reclamavam disso “porque o trabalho não deu certo, porque o cara não entregou e isso e aquilo, e daí a gente precisava de mais informação e ficou ruim”. Ta certo então, tudo o que você está falando é a minha reclamação porque eu sou o cliente nessa história, mas e aí, o que você aprendeu com isso? Como gerenciar essa história? Então apesar da reclamação dos caras tem um ganho enorme. Eles vão pegando jogo de cintura... Brasil, você não tem dado, isso é fundamental. A gente fala isso para eles o tempo inteiro, você trabalha sem base de dado, porque não tem, tem aqui em São Paulo quando você da sorte de pegar algum lugar que você deu sorte de algum centro de pesquisa ter estudado, fora isso não tem dados. Você trabalha sempre numa área de conflito pois a área ambiental você nunca é um cara que vai ser consensual. Se a ONG é a favor o ministério público não é, a empresa não. E o seu papel não é resolver esse conflito, você tem que desenhar uma solução que é um processo de *stakeholder engagement* o tempo inteiro. Não pode nem chamar disso, mas é. É o que você faz. O teu projeto é um projeto que tem que atender as expectativas das partes interessadas, algumas com um vizez muito técnico, outras com viés político, se vira o tempo inteiro. E eu acho que isso é um processo essencial para o cara. E ao mesmo tempo fazemos um exercício com os caras, isso acontece na engenharia o tempo inteiro, ao mesmo tempo que a gente fala para os caras, você não é ambientalista. A gente não está formando ambientalista aqui não, você pode até virar, isso é opção tua, ideologia, opção política, pessoal, enfim, seu entendimento sobre a sociedade e como você se posiciona nela. Profissionalmente, você vai estar atuando, ajudando a resolver algum tipo de problema, num contexto onde o teu aporte é técnico, fundamentalmente é técnico, mas que não é hegemônico. Teu projeto vai ser condicionado pela percepção do prefeito, do vereador, do líder comunitário, da ONG, do Ministério Público, e nenhum deles entende nada de técnica. No mínimo você tem que traduzir a tua lógica tecnológica para o cara, no mínimo. Mais do que isso provavelmente você vai mudar o teu design porque a viabilidade do teu projeto é condicionada por um grupo muito heterogêneo. E o aluno vai entendendo, isso é uma coisa bacana, é um processo bacana. Agora ele é um processo assim, eu diria que a gente continua muito focado na estrutura curricular rígida, etc, porque no final do dia quando o MEC vem aqui ele olha para isso. Então a gente toma um cuidado com isso que é um cuidado absurdo. Sabe, tem que ter um núcleo docente estruturante, como é que cuida disso, a infra-estrutura mínima, são as diretrizes da engenharia. Por exemplo exigem laboratório de física instrumental, para engenharia ambiental, o que seria absolutamente dispensável, mas eu tenho, cuido do laboratório, enfim, ponho os caras lá porque o MEC vai olhar. A minha carga horária, os percentuais todos de básicas, profissionalizantes e específicas eu tomo conta e tal. Esse outro lado ele é muito mais animado pelo envolvimento dos docentes e do coordenador do curso que percebe isso e tem essa pegada e mantém isso vivo, do que por qualquer outra coisa.

E como você como coordenador de área ajuda a articular isso? Que tipo de condições você tem que dar para que este tipo de relacionamento entre os docentes frutifique?

Na realidade assim, eu particularmente tenho tentado atrapalhar pouco. Qual que é o meu papel hoje? Estou exatamente no ponto, hoje a gente está aqui num ponto onde a gente faz a tradução operacional do requisito econômico financeiro do centro da mantenedora. Então boa parte do que eu tenho feito é não ferrar os caras. Como é que eu não atrapalho? Como é que eu consigo... ta numa situação que vai demitir professor, ta bom e aí, qual que é o estrago menor. Tentando entender os caras, a demanda e quando existe a possibilidade tentar negociar o máximo possível para cima e para baixo isso. o outro aspecto que aí que acho que a gente ajuda muito, e aí positivamente, é ajudar os coordenadores a pensarem que eles precisam planejar recursos, porque isso tudo demanda recursos, uma grande idéia demanda recurso. Não tem jeito. Tem uma lógica entre planejamento orçamentário e o que ele vai executar no ano seguinte fundamental. Se o cara não previu que ele vai ter que ter a viagem, ou um ensaio para fazer não tem grana para fazer. Isso em qualquer lugar do mundo, só muda a forma de planejamento orçamentário, mas que tem um, tem. Então os caras via de regra não tem. A moçada que vem desse viés mais acadêmico, no sentido do cara que é professor e pesquisador ele tem uma certa dificuldade de entender isso. então acho que a gente tem ajudado nesse aspecto. Você quer fazer aquilo, então vamos pensar o que você quer para aquilo lá. Qual o produto, qual o recurso, você vai gastar agora mas aí vai faltar para outra coisa... isso aí a gente tem tentado ajudar.

E em que momentos que acontecem estas conversas? É uma estrutura definida? vocês conversam com os coordenadores de curso com que frequência? Deveria fazer mais, menos?

A gente tem uma reunião com todos os coordenadores de curso, com todos os coordenadores de área uma vez por mês. Isso é regra. São reuniões mais de posicionamento e informação e daí as diferentes áreas do centro universitário. A cada momento tem uma informação rolando, mas que é fundamental, que a gente tem uma homogeneização do que esta acontecendo. Com os coordenadores de curso essa interação varia muito. Ela é grande em todos os casos mas varia muito o tipo de demanda. Você pega no meu caso você tem 3 coordenadores. Um é mais velho de casa, macaco velho, pensou o curso, implantou, conhece a instituição. Meu relacionamento com ele é muito mais para cortar as asas e dizer “para que isso aí não vai dar”, porque ele já sabe como navegar nisso, já sabe onde a gente quer chegar. Então a nossa interação é muito mais nesse caminho. É uma interação grande porque eu também dou aula no curso dele, o que eu acho legal então daí ele me coordena, eu sou o professor e ele me coordena. Eu acho isso fundamental porque da um baita trampo porque, chega todo o final de semestre eu me arrependo de ser professor. Mas todo o início de semestre eu acho que é fundamental, porque é a hora que você vê a realidade, enfim. É uma coisa que eu passei, passei boa parte da minha vida e você vai se distanciando da operação, aí você percebe olha eu não faço mais isso. quanta besteira eu teria evitado se eu não tivesse me distanciando. Daí eu acho que essa coisa de dar aula, pelo menos duas disciplinas também eu dou. Daí tem isso porque tem recortes ou regras que acabam passando para ele que eu tenho que aceitar como professor. Acho bárbaro, por mais que demande uma terapia no final do dia... rrsrs.

É... você fala para ele, olha, vamos ter que cortar uns professores e ele vira para você e fala, olha, eu vou ter que cortar uns professores e sabe como é...

Uma situação super maluca, mas eu acho que isso ajuda. As outras a interação é muito maior porque, uma já chegou num projeto pronto, já implantado então, que é o da engenharia ambiental, e também sem experiência de coordenação, então todo o

dia a gente senta e conversa e tem uma parceria por conta disso. É um projeto que eu montei lá atrás então agora tem uma transferência que vai acontecendo aos poucos. E com a terceira, tem uma parceria no sentido “me explica o que é que é isso”, eu tenho que entender o tempo inteiro. Tem aspectos da operação de estética que para mim são absolutamente inusitados, jamais pensaria e tal. E daí eu tento por outro lado ajudar na história tipo, vamos pensar o laboratório. Vou pegar um exemplo, havia uma previsão de um laboratório de estética para o curso. Daí ela estava desconfiada que isso não dava considerando a demanda de laboratório que estava na estrutura. Assim, então vem cá, vamos montar junto, planilha e chegamos a conclusão de que precisava de 3, 2,6 laboratórios. Daí volta para a GD e fala ó, precisa de mais. A então vamos ajustar, não dá para oferecer o curso todo o semestre no mesmo período, nos vamos ter que alternar e essa interação acontece legal, bem bacana. E acho que para mim é o lado mais estimulante da coordenação de área. Eu gosto de gestão, eu sempre tive ou coordenando projeto, ou coordenando área, gerenciando ação, diretoria e tal... eu gosto de brincar de orçamento e tal. Mas sempre nesse ponto que é onde você tem isso sem se distanciar da operação.

E você acha que a relação entre acadêmico e reitoria ainda é tensa?

Eu acho que menos agora. Já foi pior. Até no linguajar da moçada, o espaço entre os prédios da reitoria e acadêmico já foi chamado de deserto do Saara, ilha de carpas, que é bárbaro, “o outro lado da ilha de carpas”, e tal. E o que eu acho que acontece na realidade é assim. E aí tem o outro lado da história. Professor é um cara que não entende nada de organização. Ele nunca viveu numa organização assim, numa organização empresarial. Então, o cara acabou de fazer o doutorado. Fez graduação, mestrado e doutorado e sai com o conceito de universidade, que não se aplica a nossa realidade, não dá. E olha, eu fiz graduação na UNESP, mestrado na USP e estou fazendo doutorado na UNICAMP. Tudo é a mesma coisa, nada daquilo se aplica aqui. Aqui é outro mundo. Mas ele chega aqui com uma idéia de ensino superior que não é isso. Quer dizer, a gente nunca vai trabalhar num modelo de colegiados como o da USP, até porque lá também não funciona. Daí toda a restrição de caráter organizacional, mas aquela que esta no campo da organização, quer dizer, a organização tem seus objetivos, suas estratégias, que é natural, qualquer uma tem, qualquer uma define regras a partir disso, condiciona a sua ação, o docente tende a entender que é uma restrição a sua liberdade. Então tem um distanciamento que não é gerado pela administração. É muito mais por essa dificuldade. E aí a postura da gestão agrava ou atenua isso. Então a gente tem momentos de maior tensão, dependendo de como a coisa é conduzida. Mas eu acho que isso na graduação, que é onde eu posso falar, isso tá minimizado. Com perfis diferentes a gente teve dois diretores que tentavam quebrar isso, o que eu acho fundamental. Por exemplo na primeira reunião desse ano o diretor falou assim, e aí, a gente continua fazendo reunião todo mês ou não? Isso na reunião plena. E eu falei, eu acho que não. Falta assunto para uma reunião por mês, faz uma reunião por área. Daí ele resistiu e manteve a reunião mensal. Mas pensando hoje acho que ele está certo, sabe. Tem hora que não é que tem que ter assunto para... você tem que sentar com os caras para conversar. Sentar lá. O fato de sentar e estar junto, sabe. O cara vai reclamar pela centésima vez que não tem iluminação na rua e a gente vai explicar que não depende da gente, que não é a instituição que está fazendo a gestão e tal. Mas ter isso é fundamental para diminuir essa visão que os docentes têm da gestão e a distância entre a ilha de carpas e o banco de areia...

E o quanto o aluno tem de autonomia e possibilidade que ele tem de escolher os caminhos dele na estrutura curricular?

Nada. Não tem e a principal questão é operacional mesmo. Quando a gente fala em itinerário formativo, você tem uma questão que você tem que dar um grau de liberdade para o cara tomar decisão. Isso implica em você dar alternativas, se você não dá alternativas sua decisão é uma só. E a gente não consegue fazer matrícula por disciplina. Por mais que você fale que o aluno do Design pode fazer uma disciplina do curso de engenharia, ele pode? Pode! De fotografia, pode. Mas não é isso que a gente está falando. Isso é uma oportunidade de aprimorar o conteúdo e tal. Outra coisa é você dar a cara da alternativa à sua formação e isso não dá. É uma questão operacional. A primeira para mim é essa que espero que até o final do ano seja resolvida agora com o novo sistema, já teve uma reunião de flexibilização curricular, enfim, a idéia toda é que isso se viabilize. Para mim é a primeira barreira.

E tendo a opção de lançar no sistema a matrícula por disciplina, por créditos e tudo mais, os currículos e a lógica se adaptam rápido ou é algo que ainda vai ter um tempo de maturação?

O segundo passo é adaptar o projeto pedagógico numa coisa que eu acho que é simples. O que eu acho que é simples: você tem uma questão que é basicamente financeira. Eu tenho que definir uma regra de jogo que me garanta um fluxo de recursos que eu considero, a entrada de recursos proveniente de mensalidade dos alunos não pode variar tanto que você tenha uma incerteza na gestão que te quebra. Então tem esse argumento que eu entendo plenamente e lógico, você tem que prever. Mas por outro lado é muito fácil você definir um núcleo mínimo que ele tem que pagar, independente das disciplinas que ele tem ou opte por fazer. Ele paga um valor pelo curso e dentro do que é necessário de carga horária etc... isso é um problema que não existe. Ele paga um valor médio, tá legal. Mas se ele paga um valor médio mensal e resolve consumir mais, isso não gera custo adicional nenhum pois a oferta já está dada. O cara sentar numa cadeira vazia, um lugar de ônibus a mais para uma visita, ou um a mais no laboratório. Isso não é... então definidas essas condicionantes, e eu acho que isso não é um problema, os cursos se adaptam rapidamente e a gente tem um puta potencial de diálogo (entre cursos e áreas) que eu acho que é um ponto forte da gente. Mesmo com cursos novos, não tendo a tal da cultura universitária que a gente não tem mesmo, a gente tem muito mais proximidade entre coordenadores de área de curso, principalmente intra áreas para dialogar e estabelecer pontos do que tem as outras. Sabe eu já passei, já dei aula na FAAP, 4 anos na UNISO universidade de Sorocaba, dou aula na GV no MBA deles de sustentabilidade, já dei aula no PEC da POLI, na UNICAMP, enfim, não tem essa conversa. Todo mundo tem um murinho e não olha. E quando olha é para atacar uma pedra. Aqui não, os caras interagem, tem esse espaço e acontece. Então se a gente consegue criar a possibilidade de formalizar essa interação, eu acho que ela rola e eu acho que ela é bacana. Se pegar por exemplo moçada de design industrial, engenharia e gestão ambiental, administração e logística, no mínimo estes caras, isso no campo da sustentabilidade dá um jogo violento. Da todo o jogo do mundo. Porque vc vai pegar todo o ciclo de vida todo do produto, o consumidor, marketing até design, processo, gestão de processo, logística... imagine o aluno por exemplo, que está na área de logística, está trabalhando com supply chain, e daí estão começando a discutir Green supply chain, não sei o que... e o cara análise do ciclo de vida do produto para fazer o diagnóstico dessa cadeia. Que na POLI, tá na química com um, que não conversa com o outro da produção. Aqui não, tá na mão. Fantástico isso.

E em termos de avaliação? Como você avalia os cursos que estão sob sua responsabilidade, como você avalia o desempenho deles e outros itens mais específicos de avaliação?

Bom, pegando os três cursos. Eu acho que a gente tem hoje 3 cursos em situações muito diferentes. O de estética que é novo, mas que chegou muito perto do ponto. Chegou encaixando no mercado e já é inovador porque ele, é que assim, dada acontece por acaso. A instituição tem uma experiência enorme na área de estética com os cursos técnicos, e daí as organizações tem processos não direcionados que são muito legais. Você acha que faz a gestão mas enfim, entropia de vez em quando é bom. Chegou um momento que começou a haver uma articulação entre GD, que é gente nova na instituição, com o pessoal velho, a coordenadora do curso já teve coordenando curso de estética (cursos livres e técnicos predominantemente), rodou bastante na instituição, e começa articular com o mercado e aí você fala, opa! Tem um *blend* formado aí, que é aí que acontece a coisa. E o pessoal que tem a pegada do mercado entendeu a proposta, gostou do projeto, tem uma sinergia, tem uma empatia, é... e é um projeto que é mais parrudo do que tem sido oferecido no mercado. É uma mulherada de estética mas para sair com uma grande bagagem de anatomia, fisiologia, química, história da arte, e elas estão adorando história da arte. Então eu acho que é um curso que ta redondinho. Tem coisa para melhorar mas... e daí é muito legal que tem isso e tem, se você pegar as estatísticas do vestibular no meio do ano é o terceiro, lançado no semestre passado. Ele começou já estourando em 3 ou 4 candidatos por vaga, e vai bater denovo isso agora. Nosso problema em estética está muito mais em obra, em conseguir prover infra-estrutura em tempo hábil, que é a nossa encrenca.

Gestão ambiental para mim é um curso que tem um dilema. Porque ele é um curso que nasceu como gestão ambiental, virou um curso de administração com linha específica em gestão. Agora ta num pacote que tem outras administrações, e vai ter uma coisa que é natural que é, a hora que você fala que você tem um curso de administração com várias saídas, administração vira um negócio muito forte. Tem que ser isso mesmo. Só que a hora que vira uma âncora muito forte o curso de gestão ambiental começa a perder o sentido de referência que era mostrar para os caras, olha, estamos lá na frente. Entendeu? A gente ta ficando meio igual. Então a gente precisa lidar, eu estava falando com o coordenador da ambiental que, será que não ta na hora de dar um passo atrás e falar olha, vamos trabalhar com ambiental separado de administração, tira do CRA, enfim. Por que isso vai perder a cara daqui a pouco e vai dançar. Então tem esse dilema. mas é um curso que tem formado bons caras, que chegam no mercado dando baile em alunos que vem de escolas tradicionais, principalmente na hora que o cara vai para dinâmica de grupo e vc vê a molecada mais articulada. Que acho que vem da história dos projetos.

A engenharia forma a primeira turma agora, acho que não tem ninguém que não esteja colocado em estágio. O problema nosso hoje é o próprio cara pq ele acha que já está pronto, que ele já é bom. Alguns já estão empregados, o cara faz estágio e já pegou... a Adriana já é coordenadora de certificação Green building na CTE, implantou o primeiro projeto de Green building original em São Paulo. E aí eles ficam muito metidos. E isso é perigoso, porque não estão prontos ainda, faltam conteúdos, ainda nesse final de semestre, final de ano é puxado. Mas por outro lado a gente vê que acertamos a mão. Na engenharia a gente tem uma coisa que precisa resolver ainda que é, quando montei o curso lá atrás, a engenharia ambiental para o MEC é uma subárea da engenharia civil. Acho que foi uma besteira. Não é engenharia civil, isso é passado. Porque a lógica era que esse cara mexe com lixo, esgoto,

engenharia sanitária. E isso é fim de tudo total. E daí você não tem nem mercado para isso, porque para fazer o projeto, licitação para tratamento de esgoto você tem isso sendo feito para pequenos pacotes aos quilos na indústria, e grandes projetos você tem 2 ou 3 projetistas que atendem o Brasil inteiro. O que é importante é engenharia de produção para os caras. É a produção mais limpa, processo, cadeia, trabalhar com fornecedor, pensar no consumo, enfim. E aí a gente tem um dilema que MEC e CREA são muito quadrados. E aí, a gente vai passar por reconhecimento agora, então a minha curiosidade é essa. Vai chegar um engenheiro civil, um sanitarista e um outro cara cheio de teia de aranha para avaliar e vai dizer, mas porque que não tem cálculo estrutural? Bom porque não interessa. Primeiro porque o engenheiro ambiental não pode fazer, segundo porque aquilo não me interessa. E isso o cara vai querer me matar. Então eu tenho muita curiosidade. Qual vai ser o impacto disso quando a comissão vier? E a gente a gente contar a novidade para o cara, olha, acho mais interessante o cara ter fundamentos de engenharia de produção do que cálculo estrutural. E foi essa a opção, entendeu? O cara tem produção mais limpa... enfim.

E que tipo de indicadores você costuma avaliar para saber se as coisas estão indo bem com a formação dos alunos?

Bom a gente tem os processos formais de avaliação que agora estão legais, já desde o ano passado, mas a gente tá com um pacote de avaliação discente do curso que é bom, chega num tempo bom para a gente, está sendo feito semestralmente, chega numa hora legal com uma sistematização legal, onde a gente consegue perceber a satisfação do aluno, ali. Que no fundo é uma percepção muito para confirmar a nossa percepção ou não. (se o julgamento profissional é correto ou não). Então em todo o processo de avaliação, chega o resultado, o coordenador senta com os coordenadores de curso, coordenador de curso senta com o representante de classe, vai e volta, enfim. Tem usado como instrumento mesmo e eu acho que é fundamental. Além disso o diretor de graduação tem feito uma coisa bacana que são os grupos de trabalho com os coordenadores de curso. Então tem algumas demandas que conforme... não é o coordenador de área, que não vai dar conta. Não adianta fazer centralizado e pegar os caras. Então tem 3 grupos formados e um deles é para montar planos de ação a partir da avaliação. Então tudo bem, o coordenador de curso olha o dele e obvio que tem um plano de ação para o dele. Mas tem algumas coisas que são transversais, então tem um grupo montado com 5 caras, e o papel deles é olhar a avaliação e propor para o grupo olha, está pegando aqui, ali, acho que a gente tem oportunidade aqui, enfim, pegar a avaliação e fazer um sort, alguma coisa assim, acho que é muito legal isso. esse é um indicador importante. Segundo indicador fundamental para a gente e por isso que eu acho importante estar em sala de aula é o aluno. A gente tem que entender que a gente trabalha para o aluno no bom sentido, não no sentido de submissão aos interesses dos alunos, mas a gente vende ensino, o produto é ensino e o agente disso e o principal cliente é o aluno, então a gente estar em contato com os caras fica fácil, sabe assim. Por exemplo a gente está com um processo agora de iniciação científica. Pelo número de alunos que me procuram aqui para iniciação, projeto e tal, eu já consigo identificar se o moral da turma está alto ou baixo. Se tem um fluxo como está tendo agora, como teve no ano passado e tal você vê que o cara está engajado e tal, você ver que está rolando. Se não tem esse tipo de movimento, tem alguma coisa errada. Os dados de evasão também são dados muito legais e são condicionados a questão financeira, crise e tal, mas eles também funcionam. E outra coisa que é fundamental é o próprio docente. Na área toda, e eu espero que

no curso de enfermagem aconteça a mesma coisa, na seleção teve uma coisa proposital que era pegar origem diferentes. Na gestão ambiental a gente não tem pessoas da GV ou da PUC ou... tem um espalhado. Na engenharia também, tem cara da UNICAMP, tem cara da POLI, tem cara da USP saúde, tem cara CETESB, esse cara além de ser uma estratégia de divulgação fundamental, porque esse cara quando começa a dar aula aqui ele vai lá e conta que tá dando aula, e isso vai gerando uma coisa que funciona para divulgar, mas ele trás a percepção de fora para dentro. Ó, tão falando bem. Pô, tão falando bem mas parece que tem não sei o que. Então esse cara é chave. Eu acredito muito nessa história, marketing viral, networking. E por enquanto ainda tá dando para fazer. Daqui a pouco a gente vai ter 50 cursos e não sei como vamos conseguir. Aumenta muito o volume a gente perde muito o contato, conhecimento, mas por enquanto dá. Mesmo no curso de estética. A coordenadora está em contato com as clínicas de estética e tem as esteticistas chave no Estado de São Paulo que ela conhece, e já sabem que a instituição montou o curso, e querem vir dar aula, e aí estrategicamente pega para fazer uma palestra aqui, para ver as alunas e vice e versa. E esse contato é fundamental, porque ele que te dá a avaliação. E o resto assim, avaliação do MEC eu acho que não serve para coisa nenhuma. É um protocolo formal, não avalia nada, cada vez avalia menos. Ele engessa como o exemplo do laboratório de física. E aí você tem métricas com as planilhas de avaliação. No fundo em entendo o cara, porque você tem que avaliar o Brasil, situações completamente díspares, realidades díspares e tem que reduzir poder discricionário do avaliador porque senão a avaliação fica muito dispare. Nessa zona toda, com muita variável variando nesse não algorítimo, os caras falam bom, vamos planilhar esse treco e tal... só que na hora que você olha os valores, os critérios mesmo, é tudo check list. Tem não sei o que? Tem. Tem infra-estrutura? Tem. E na hora de avaliar projeto pedagógico é aderência a diretriz e dessa diretriz o cara não vai ver pela flexibilidade. É pelos componentes que as diretrizes exigem, o que tem de rígido. Então na engenharia que tem de rígido? 30% de base, perfil do egresso, o que a gente quer desse cara, e tantos por cento das disciplinas tem que ser de base, outros porcentos de profissionalizante, é isso que ele vai olhar. e daí vem um cara que é um cara direcionado e fala bom. É um curso de engenharia e num curso de engenharia ambiental precisa uma bibliografia que contenha este ou outro autor, ele olha e... então o MEC a questão da comissão que é importante para manter um nível mínimo de qualidade, mas não ajuda a direcionar melhorias. E que na tua lógica não tem nada a ver com esse serviço profissional. Ele é massa. A lógica deles é garantir critérios mínimos para um serviço de massa. E daí acho que talvez até consiga garantir.

Pelo que eu compreendo da sua avaliação é que as coisas estão indo bem. Há indicadores interessantes como empregabilidade, satisfação, tem as questões as pressões por resultado financeiro, as demandas do negócio e as demandas operacionais, coisas que vocês acham bacanas e importantes para uma formação mais robusta, mas em linhas gerais está indo bem...

Em linhas gerais eu acho que está indo bem. Acho que o que a gente tem aqui é um problema sério de quebra de expectativa, principalmente em relação aos coordenadores e docentes antigos que vieram naquela leva para cá onde a encomenda era faça tudo o que você quiser desde que seja o melhor do mundo. E daí a instituição está falando agora assim, nem vai ser o que você quiser, nem vai ser o melhor do mundo. Então essa quebra de expectativa em termos de clima organizacional tem um efeito muito grande que a gente tem que administrar o tempo inteiro, fica bem claro quem são as pessoas. E dá para entender, eu não fico

achando porque o cara... não. É isso mesmo, ele fez uma opção de vida e a hora que veio para cá toma paulada e tem que mudar de direção. Então se você olhasse do ponto de vista... se você perguntar para esse cara se tá bom ou tá ruim, muito provavelmente ele vai falar que tá ruim, mas a referência dele é a expectativa dele. Não é o que de fato está instalado, não é o mercado. Em relação aos outros, nós estamos bem. É a regra do jogo, eu acho que a gente continua bem. É aquela história, estamos bem mas tem algumas coisas que a gente tem que estar atento. A gente não pode esquecer que o que faz o ensino funcionar é o professor. Os caras podem ser chatos, etc, mas são eles. Acho que não pode deixar de considerar que o aluno tem que se sentir acolhido, porque se ele não se sentir acolhido ele vai avaliar mau, vai ficar desmotivado e você tem que trabalhar pra caramba. E eu acho que a gente não pode se engessar como instituição. Tudo bem tem toda uma característica nossa que é complicada pois tem um perfil institucional misto. É privado mas é regido e cumpre as regras do serviço público, e tem tudo isso, é verdade, agora se a gente não enfrentar tudo isso vai quebrar a cara. Porque se você vem com um nível de rigidez muito grande a gente vai perder o jogo para o cara que é rápido e safado, vai perder para anhanguera por que não dá a mínima para a lei e faz uma coisa de baixa qualidade mas com um preço baixíssimo e ganha na escala. Massa total, mas se viabiliza. Quebra parede, tem professor nosso que veio de uma dessa e falou. Na hora que o cara chegou e falou, olha você tinha tantas turmas e tem agora isso dividido por dois. Mas porque? não tem aluno? Não, nós quebramos as paredes das salas e você vai ter o dobro de alunos. Ele falou, então eu saí. E tá feliz da vida aqui. Pô isso aqui é um paraíso. Para você ver como é relativo pra caramba. E é legal ter esse cara aqui porque ele contamina bem os outros, ele fala “moçada, o mundo, o inferno é foda”. Eu participei de um momento de privatização na CESP onde houve um corte grande e precisava privatizar rápido para não perder um prazo, e ouvi os caras que sobraram na entrevista reclamando das regras de uma privada, estava achando lindo a estatal. Nossa naquela época... e esses caras trazem isso. eles contam para os professores, vai trabalhar lá com pesquisa lá na PUC para você ver como é legal. Vai trabalhar na federal de xiririca da serra... o cara não vai também.

E pelo que eu entendi não vai acabar a pesquisa, vai acabar a pesquisa convencional. A idéia é vincular os processos de pesquisa a coisas bastante práticas, a problemas bastante práticos?

É isso mesmo, a idéia é aproximar a graduação. Porque enquanto você tem o mestrado o centro de gravidade é o mestrado e na graduação você pega carona no que tem de aderência. Agora é inverter. É uma pesquisa que tem como principal objetivo dar suporte para iniciação científica para graduação, porque é essencial para a formação dos alunos. Precisa estar mais aplicado, uma aplicação real e ter um prazo de maturação que seja mais... agora, não que a pesquisa que se fazia no mestrado era diferente disso. Você não tem pesquisa de base em instituições privadas. Isso é balela. Não tem outro papo, não vai gerar também. Tem uma certa frescura aí. O que eu acho é que a gente precisava ter uma regra mais... os professores precisavam entender rapidamente isso, e isso baixaria muito o nível de expectativa dos caras. Então acho que agora no próximo ciclo de projetos a regra vai estar clara. Acho que uma coisa é definir uma regra, e depois manter essa regra a todo o custo. Definiu para o cara, ele sabe como é que é o jogo, poxa, mantém isso por que o cara precisa se sentir seguro. Que ele tem tempo de se adaptar, de fazer e tal. Eu acho que a gente perde uma oportunidade, e nisso eu sou pessimista, mas acho que a gente perde uma oportunidade de... a instituição tem quase tudo

para vincular a pesquisa com atividades de consultoria. Tem contato, tem a demanda, só que temos um nível de formalidade que enterra isso.

A gente tem alguns espaços de instituições que vieram atrás da gente para implantar um sistema de gestão ambiental, não deu certo. Os caras não sabem qual que é o caminho porque eles tem complicações legais. Daí vieram conversar comigo porque eu já trabalhei com eles bastante tempo, e eu falei, legal, sei qual que é o caminho e tal. Mas eu não posso fazer esse trabalho para a empresa porque... eu coordeno na GV a dimensão ambiental do ISE e como a empresa é parte, há conflito de interesses. Então está tudo parado pois há conflito de interesse. Mas colocamos um docente em contato, que podia ajudar, fez uma proposta, deixamos com a empresa só que não vai rolar. Porque o cara tem que escolher entre ser consultor para nós ou dar aula. Se não não rola. Por conta das restrições na nossa política de contratação. Esse é um primeiro ponto. Segundo ponto, o cara colocou o valor de mercado dele na hora, nós somos a porta de contato com o cliente, mas decidimos que o valor cobrado dele seria de 50%. Então o cara tem que jogar um valor da hora para o cliente muito maior. E ele já falou, não vou fazer. Eu não preciso disso. E aí o que a gente perde com isso. é um baita case, os caras contratariam nossos alunos como estagiários, e dava para depois fazer outras coisas. A SABESP a mesma coisa, queria fazer um projeto e nos procurou eu falei, vamos fazer, mas da para fazer como parceria, só que a única condições deles é que queriam que eu participasse disso, e mais dois docentes específicos. Eu falei que eu não consigo porque é um projeto longo, não consigo contratar por tanto tempo... a gente esbarra numas coisas que a moçada da GV se eles pegam dizem, vem cá, não tem problema. Poxa, mas porque que eu faço com a USP e não consigo fazer aqui? A gente tem regras mais restritivas do que a pública em alguns aspectos.