

Estratégia ou Legitimidade? Análise do papel dos Planos de Desenvolvimento Institucional nas Universidades Brasileiras

Maurício Andrade Lima¹

mauricio.lima@unisul.br |  0000-0002-4287-5791

Fernando Antônio Ribeiro Serra²

fernandorserra@gmail.com |  0000-0002-8178-7313

Thiago Coelho Soares¹

prof.tcoelhos@gmail.com |  0000-0002-7470-6271

Carlos Rogerio Montenegro de Lima¹

carlos.montenegro@unisul.br |  0000-0003-0353-5097

RESUMO

O objetivo do presente estudo é analisar se os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) são documentos estratégicos ou simplesmente uma resposta à busca de legitimidade diante de pressões regulatórias. Trata-se de um estudo qualitativo, baseado em informações de 20 PDIs de universidades brasileiras, categorizadas como privadas, públicas, comunitárias e confessionais. Para analisar os PDIs, utilizou-se a metodologia de análise de conteúdo. Como resultado, descobriu-se que a maioria são documentos muito mais descritivos, com metas e planos operacionais, do que documentos com características estratégicas. Por outro lado, na maioria dos documentos analisados, evidencia-se a importância e relevância da construção de um PDI como benefício para a gestão e a organização universitária como um todo. Concluiu-se que os PDIs tendem a ser documentos que buscam dar legitimidade às universidades em relação aos atores envolvidos. Em outras palavras, eles convergem para o isomorfismo institucional. Assim, eles não são preparados e utilizados apenas devido a demandas institucionais, mas principalmente devido a imposições legais.

PALAVRAS-CHAVE

Isomorfismo, Visão Baseada em Recursos, Estratégia, Universidades

¹Universidade do Sul de Santa Catarina, Palhoça, SC, Brasil

²Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP, Brasil

Recebido: 20/12/2018.

Revisado: 25/03/2019.

Aceito: 06/05/2019.

Publicado Online em: 09/12/2019.

DOI: <http://dx.doi.org/10.15728/bbr.2020.17.1.4>



1. INTRODUÇÃO

Em resposta a este crescimento acelerado do setor educacional brasileiro, o Ministério da Educação – MEC criou em 2004 o Sistema de Avaliação da Educação Superior – SINAES, que inclui um modelo para elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI. Ele pode ser entendido como um instrumento de planejamento estratégico das Instituições de Ensino Superior (IES), apontando a missão, ações, objetivos, metas, prazos e resultados a serem alcançados. Tais informações, se bem utilizadas, ajudam as IES a se manterem competitivas em termos do controle eficiente de seus recursos financeiros, viabilizando investimentos em infraestrutura, em profissionais qualificados e em novas tecnologias (Almino Francisco, Otani, Helou, & Michels, 2011).

Dada a importância que as IES apresentam para a sociedade, o aprimoramento na gestão dessas organizações por meio do uso adequado do PDI tem se mostrado relevante na literatura pertinente. São observadas algumas abordagens em direção à compreensão de como as IES, sejam elas públicas, privadas, confessionais ou comunitárias estão fazendo uso de tal documento na condução de suas estratégias, ou ainda, tentando identificar qual a importância do processo de formulação da estratégia como subsídio para a elaboração de um PDI (Silva, Melo, & Ramos, 2013; Samonetto & Campos, 2013). Outras pesquisas buscam avaliar se as IES contemplam os requisitos e dimensões estabelecidos pelo MEC e como o quadro legal impacta na relação entre o planejamento estratégico e sua reprodução na construção do PDI (Dal Magro & Rausch, 2012). Também foram identificados estudos que apontam que o PDI é resultado de uma construção coletiva, portanto, entende-se como sendo direcionador para qualquer avaliação, interna ou externa, assim como os limites e as possibilidades do PDI como um instrumento gerencial na visão dos docentes e técnico-administrativos (Mizael, Pereira, Vilas Boas, & Ferreira, 2012).

No presente estudo, por um lado procura-se entender se os movimentos estratégicos das IES, expressos em seus PDIs, refletem as pressões institucionais, havendo uma convergência de suas estratégias para se obter legitimidade. Por outro, embora haja pressões institucionais, a expansão do setor, o crescimento da concorrência e competitividade faz com que o PDI reflita a necessidade de se tornarem diferenciadas estrategicamente por meio de seus recursos e capacidades.

Diante da possibilidade do PDI reorganizar e planejar a gestão acadêmica e administrativa das IES e, considerando a necessidade de se aprofundar o conhecimento sobre um tema inserido em um contexto competitivo e com intensa regulação estatal, decidiu-se por realizar o presente estudo com a seguinte pergunta de pesquisa: as adaptações estratégicas das IES, expressas em seus PDIs, refletem apenas as pressões institucionais levando-as a uma convergência de ações ou caracterizam a necessidade estratégica de se tornarem diferenciadas por meio do desenvolvimento de seus recursos e capacidades?

O artigo inicia-se pela caracterização do setor de ensino superior no Brasil. Passa, então, a detalhar a relação entre o SINAES, o PDI e a organização complexa que é a Universidade. Por sua vez, realiza-se a discussão teórica e as lacunas deixadas pelos artigos empíricos e que embasam o modelo proposto. Em seguida, são apresentados a metodologia, os resultados e a discussão. Por fim, são sumarizadas as contribuições do estudo e os desafios para estudos futuros.

2. O SETOR DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

O Brasil é o quinto maior mercado de ensino superior do mundo e o maior mercado de ensino superior da América Latina, com aproximadamente 7,8 milhões de estudantes matriculados. Das IES brasileiras, 83,9% são faculdades, mas nelas estão matriculados apenas 28,6% dos

estudantes. As 195 Universidades no Brasil, em menor número, equivalem a 8,2% do total de IES, concentram 53,2% das matrículas dos cursos de graduação. A quase totalidade (90%) dos cursos nas Universidades são na modalidade presencial. A maioria das Universidades é pública (56,9%), e o grau acadêmico predominante dos cursos é o bacharelado, com 55,6% (MEC, 2014)

Apesar do crescimento do número de alunos matriculados no ensino superior nos últimos anos, apenas 17,8% da população brasileira entre 18 e 24 anos estava matriculada em IES em 2012 (MEC, 2014), uma porcentagem ainda abaixo da meta de 33% estipulada pelo Governo Federal para até 2020, o que sugere uma potencialidade de crescimento do setor.

Anteriormente a 1996, o setor se deparava com fortes restrições regulatórias que impediam a expansão da oferta de ensino superior por IES privadas, muito embora com a constatação da insuficiência dos investimentos públicos nos diversos níveis do setor (Salviani, 2010). A partir da promulgação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB* -, em dezembro de 1996, um conjunto de medidas foi apresentado para atrair o investimento privado para o setor, podendo-se citar a flexibilização das restrições regulatórias para a abertura de cursos e instituições e a regulamentação da lei que permitiu que as IES fossem constituídas como empresas com fins lucrativos (Carvalho, 2013). Em virtude da alteração do quadro legal no setor e a possibilidade de constituição e ingresso de IES privadas, mudanças e novas alternativas são observadas, tais como: a oferta variada a financiamentos como o Programa Universidade para Todos – PROUNI e o Programa de Financiamento Estudantil – FIES; o crescimento do Ensino a Distância – EaD, que possibilitou o aumento de forma representativa do público-alvo das IES e; a fragmentação do mercado, que possibilitou alternativas de crescimento por aquisição (Ristoff, 2011).

Diante das mudanças do quadro legal e de seus desdobramentos, paralelamente, o Brasil buscou diferentes formas e mecanismos para avaliação da educação superior e, como resultado desse processo, originou, no ano de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES – com a proposta de ser, realmente, um sistema integrador, que garantisse informações e análises da totalidade da educação superior permitindo, assim, que políticas educativas fossem instaladas tanto em nível nacional pelos órgãos pertinentes quanto em âmbito institucional, articuladas pelas IES (Polidori, Marinho-Araujo, & Barreyro, 2006). O SINAES avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos, portanto, sua proposição buscou articular a avaliação organizacional, dos cursos e dos alunos em relação à pesquisa, ensino e extensão, à responsabilidade social, ao desempenho dos alunos, à gestão da instituição, ao corpo docente, às instalações e a outros aspectos (Lehfeld, Gabarra, Costa, & Silva Sousa, 2010). Em relação ao SINAES, ele é composto por um conjunto de instrumentos complementares: autoavaliação, avaliação externa, avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação, como o censo. De acordo com INEP (2015), a autoavaliação é um processo interno que pode ser utilizado como um relevante instrumento para tomada de decisões uma vez que se pode, por meio dele, identificar as fragilidades e potencialidades na universidade a partir das 10 dimensões que constituem o SINAES. Nas Orientações gerais para o roteiro da autoavaliação das IES, o INEP (2015) apresenta algumas diretrizes: existência de uma equipe de coordenação; participação dos integrantes da instituição; compromisso explícito por parte dos dirigentes das IES; informações válidas e confiáveis e uso efetivo dos resultados.

No que tange à avaliação externa, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP designa comissões, sendo que tal processo tem como referência os padrões de qualidade para a educação superior expressos nos instrumentos de avaliação e nos relatórios das autoavaliações. Independentemente de sua abordagem, a avaliação externa busca por meio de uma abordagem multidimensional integrar suas naturezas formativa e de regulação a partir

de uma visão sistêmica. No geral, “os processos avaliativos devem constituir um sistema que permita a integração das diversas dimensões da realidade avaliada, assegurando as coerências conceitual, epistemológica e prática, bem como o alcance dos objetivos dos diversos instrumentos e modalidades” (INEP, 2015).

Quanto ao Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), ele busca avaliar o aproveitamento dos egressos da graduação, em relação aos conteúdos programáticos, habilidades e competências adquiridas em sua formação. A avaliação é obrigatória e a situação de regularidade do egresso no Exame deve estar explicitado no seu histórico escolar. Sua primeira versão foi em 2004 e a periodicidade máxima da avaliação é trienal para cada área do conhecimento (INEP, 2015).

O Conceito Preliminar de Curso – CPC – é um indicador de qualidade que avalia os cursos de graduação. “Seu cálculo e divulgação ocorrem no ano seguinte ao da realização do Enade, com base na avaliação de desempenho de estudantes, no valor agregado pelo processo formativo e em insumos referentes às condições de oferta” (INEP, 2015). O CPC relaciona-se com o Ciclo Avaliativo do Enade, com referência nos resultados trienais de desempenho de estudantes e subsidiam os atos de renovação de reconhecimento de cursos de graduação.

O Censo da Educação Superior renova seus dados anualmente e é realizado pelo INEP, contendo informações sobre as IES que ofertam cursos de graduação e sequências de formação específica, além de seus alunos e docentes. Também reúne informações sobre as IES, seus cursos de graduação presencial ou a distância, cursos sequenciais, vagas oferecidas, inscrições, matrículas, ingressantes e concluintes e informações sobre docentes nas diferentes formas de organização acadêmica e categoria administrativa (INEP 2015).

Com o intuito de auxiliar as IES no seu planejamento e gestão, logo no seu processo de avaliação organizacional, o MEC disponibiliza um modelo para elaboração do PDI, e orienta para que sejam atendidas as dimensões estabelecidas, para a realização dos processos de credenciamento, autorização e reconhecimento de cursos superiores (Dal Magro & Rausch, 2012). Com a promulgação da Lei 10.861/04 (SINAES), o PDI torna-se um documento-chave devido a sua centralidade e abrangência como instrumento de planejamento e avaliação:

o credenciamento de universidades e centros universitários deverá ser centrado na avaliação do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI de cada instituição e nos critérios vigentes da avaliação institucional, promovendo-se equilíbrio entre critérios objetivos e subjetivos de avaliação de qualidade, de modo a contemplar agilidade no processo, progressividade nas metas fixadas e eficácia e eficiência nas análises construtivas dos desempenhos institucionais, ao longo de tempos determinados (BRASIL, 2007).

Uma IES é ou não acreditada, tendo por base critérios bem objetivos e quantitativos. Esse tipo de acreditação facilita a comparação entre as IES, o que pode ser considerado uma vantagem desse processo. Por outro lado, não deixa espaço para que particularidades e especificidades das organizações sejam consideradas, o que demonstra uma das fragilidades do processo (Dias Sobrinho, 2008a). No entanto o resultado da avaliação busca promover um processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho da IES e serve como ferramenta para o planejamento estratégico de ações de melhoria permanente da qualidade e pertinência das atividades desenvolvidas. Frauches (2008) destaca que os objetivos do decreto se voltam para normatizar o exercício das funções organizacionais, além de integrar ações que fossem alinhados ao Sistema de Avaliação vigente, o SINAES. Com isso possibilitou uma melhor integração entre os cursos de graduação e a atuação das IES no sistema federal, além de designar as competências dos diversos envolvidos nos processos relacionados entre a IES e o MEC.

Destaca-se que, embora essa lei apresente uma série de requisitos fundamentais para a obtenção de bons resultados por meio das “Diretrizes para avaliação das IES” e pelo “Roteiro de avaliação organizacional”, fica facultada às IES a utilização ou não da estrutura sugerida, podendo incorporar ou alterar outras dimensões, evidenciando que essas alterações devem levar em conta formas de avaliação mais autônomas, respeitando a peculiaridade de cada IES. Portanto, segundo Mizael et al. (2012), ao mesmo tempo em que o normativo confere às instituições o caráter livre na sua redação e formulação do PDI, estabelece critérios e exigências que cerceiam a capacidade criativa das IES.

Nesse contexto, é oportuno destacar a complexidade da universidade. São organizações com características peculiares e muitas vezes ímpares em relação à grande maioria das organizações existentes na sociedade, decorrente do ambiente e função que desempenham dentro do contexto contemporâneo do conhecimento, incorporando em suas ações um papel de caráter social, ampliando e possibilitando o acesso ao conhecimento (Cohen & March, 1974; Baldrige, 1983; Millet, 1962; Weick, 1976).

Pode-se entender as organizações como sistemas complexos, ambíguos e cercados de paradoxos, características presentes onde existe uma rede de interações humanas, e muitas vezes seus sistemas ultrapassam uma lógica racional, linear e previsível impactando diretamente na sua capacidade de gestão. Acontece que em nossa sociedade algumas organizações tendem a ser ainda mais complexas que outras, tais como igrejas, hospitais, organizações artísticas e ONGs (Jarzabkowski & Felton, 2006). As universidades são outro bom exemplo por apresentar características como “diversas áreas do conhecimento, onde se localizam cursos, os mais diversos, em vários níveis, as decisões são normalmente colegiadas e políticas, onde atuam profissionais qualificados e especializados, formando grupos de interesse distintos” (Meyer Jr. & Mangolim, 2006, p. 7). Outros estudos anteriores (Baldrige, 1983; Cohen & March, 1974; Weick, 1983; Millet, 1962) já identificam a universidade como uma organização complexa atípica e paradoxal: objetivos ambíguos, centrada no trabalho de profissionais, baseada em tecnologia problemática, opera produto de difícil mensuração, convive com processo decisório e formas de gestão que mesclam aspectos burocráticos, políticos, colegiados, anárquicos, isso somado à vulnerabilidade do ambiente,.

Sobre os “objetivos institucionais ambíguos”, alguns autores (Lanzillotti, 1997; Kast & Rosenzweig, 1987; Araujo, 1996; Rodriguez, 1983) convergem para o mesmo aspecto, isto é, afirmam que os objetivos das universidades não são claros nem são bem definidos e por causa de sua ambiguidade e de sua imprecisão, as metas institucionais tendem a ter “leituras” distintas, gerando confusão sobre qual forma devem ser atendidos tais objetivos. A falta de visão compartilhada decorrente da ambiguidade é outro aspecto que dificulta o estabelecimento de metas operacionais e o desenvolvimento de sistemas de planejamento, sobretudo para os gestores quando enfrentam a necessidade de precisar e/ou quantificar esses objetivos.

Em relação à característica “centradas no trabalho profissional”, os autores (Goulart & Cunha, 1999; Barbosa, 1996; Dussault, 1992; Baldrige, 1983; Kast & Rosenzweig, 1987) descrevem como sendo aquelas onde as atividades-chave e tarefas operacionais são desempenhadas por profissionais que possuem um elevado grau de autonomia sobre suas próprias atividades. Suas habilidades são obtidas independentemente da organização, e que também são “legitimadas” fora de sua estrutura, diminuindo assim, o vínculo entre o profissional e a organização. Mintzberg (1991, p. 203) ressalta que se trata do “único lugar do mundo onde se pode atuar como se fosse um trabalhador autônomo e ao mesmo tempo receber um salário regularmente. Essas organizações aparentemente viradas ao contrário, em que os trabalhadores parecem às vezes que dirigem os chefes.” Portanto, entende-se que o poder de decisão a respeito de suas atividades é

significativamente pessoal e que a capacidade de controle por parte da organização se torna muito limitada, diferentemente das demais organizações, onde o poder oriundo da hierarquia se faz valer.

A respeito da “tecnologia problemática”, Schwartzman (1996) comenta que nas universidades, por muito tempo, a tecnologia utilizada não ia além do giz e do quadro negro, contudo, ao longo do tempo, outras estruturas como laboratórios, equipamentos complexos de administração de campi de grande extensão, serviços de alimentação, transporte de estudantes, grandes sistemas computacionais foram incorporados. Em termos de gerenciamento, as universidades dependem de diferentes sistemas de decisão coletiva pouco compatíveis com sua complexidade: “as decisões são lentas, os administradores não têm legitimidade para tomar decisões, e a lógica de interesses de grupos de curto prazo dificultam o desenvolvimento de tecnologias que possam caracterizar-se como racional e eficiente” (Schwartzman, 1996). Por outro lado, as universidades são “projetadas” para atender a necessidades de seus alunos que estão envolvidos em seu “processo produtivo”. Logo sua tecnologia é aplicada diretamente sobre seres humanos, o que também dificulta, ou impede, a racionalização, ou a padronização dos processos. “(...) Esse tipo de serviço prestado aos seus alunos implica outro problema: que tipo de tecnologia e de pessoal necessita a organização para realizar seu trabalho multidisciplinar?” (Baldrige, 1982, p. 26).

Decorrente da “tecnologia problemática”, deriva-se outro aspecto de relevância: o complexo processo de “avaliação da qualidade no ensino superior”. Tal questão normalmente não é consensual, uma vez que não há uma distinção entre experiências avaliativas e de regulação (Souza, 2017; Dias Sobrinho, 2008b; Marchelli, 2007). “Acreditar é certificar a qualidade. Mas, que é mesmo, qualidade? Qual qualidade, quem a define e para quem?” (Dias Sobrinho, 2008b). Segundo o autor, a resposta a esses questionamentos se apresenta com base em duas “visões de mundo” antagônicas sobre a educação superior. A primeira aborda a qualidade sob o ponto de vista social, que valoriza aspectos os quais permitem a formação ética e o desenvolvimento intelectual dos indivíduos, entendendo a educação como um bem público. A segunda, da qualidade associada ao mercado, considera a educação como mercadoria onde seu valor está no desenvolvimento de competências para o trabalho, credenciando os indivíduos ao emprego. Harvey & Williams (2010) apresentam em seus estudos que a literatura internacional está mais voltada aos temas relacionados aos processos avaliativos ou de regulação e/ou em produções que se voltavam mais especificamente a indicadores e parâmetros de qualidade. Complementa Souza (2017) que, “diante das várias possibilidades para a definição da qualidade, entende-se que sua significação emerge dos interesses daqueles diretamente afetados por ela, alterando-se ao longo do tempo, conforme a reconfiguração desses mesmos interesses”.

Em relação à “estrutura organizacional”, a universidade também apresenta outras singularidades: as diversas áreas de conhecimento (Departamentos), constituídas por diferentes grupos de especialistas onde usam a sua autonomia e perícia para realizar as atividades básicas da instituição (ensino, pesquisa e extensão), são “organizações não integradas”. Geralmente são constituídas por três diferentes níveis, nos quais os professores costumam ocupar as posições mais importantes na hierarquia: (1) alta administração, constituída pelo reitor, vice-reitores e seus assessores, (2) administração acadêmica, que inclui a direção das faculdades, centros, departamentos, institutos, etc., e (3) direção de atividades administrativas, onde estão os serviços auxiliares, tais como recursos humanos, finanças, compras e outros serviços gerais. Como consequência dessas particularidades, as organizações universitárias se caracterizam por possuir uma estrutura descentralizada, uma vez que a cúpula administrativa não concentra o poder em suas mãos (Vught, 1988; Kast & Rosenzweig, 1987; Maassen & Potman, 1990; Mintzberg, 1991).

Nas universidades, a autoridade e, conseqüentemente, o poder para a “tomada de decisões” surge a partir dos conhecimentos obtidos. No entanto, tal poder oriundo daqueles que detêm o conhecimento nas universidades possui uma grande dispersão, principalmente em função dos professores e pesquisadores. Contudo, há um conjunto de decisões que não são influenciadas ou muito menos submetidas a esse poder, tais como a administração financeira e os serviços de apoio, por exemplo.

Corroborando as características das universidades e suas implicações no seu processo de gestão, Meyer & Lopes (2003) destacam a necessidade de se examinarem as dimensões racional, político e simbólica como forma de se melhor compreender a complexidade do planejamento nas universidades. Segundo os autores, a dimensão racional destaca o esforço dos gestores em ordenar, de forma lógica e racional, objetivos, decisões e o uso dos recursos escassos de forma a orientar as ações na busca dos resultados pretendidos. A dimensão política ressalta a importância do planejamento que resulta de um processo de negociação entre grupos de interesse, de cujo apoio e participação depende o planejamento. A terceira dimensão simbólica destaca o planejamento como símbolo, sendo esse o aspecto mais importante do ato de planejar. Esclarecem que “na prática, essas dimensões mesclam-se formando uma complicada combinação de abordagens refletindo uma das principais dificuldades enfrentadas pelo gestor universitário - planejar uma organização tão complexa, ambígua, paradoxal e conflitiva e, por isso, desafiante”. Percebe-se que as universidades, em contraponto às organizações mecanicistas estruturadas com base em modelos racionais, são frouxamente articuladas entre si (Orton & Weick, 1990) e ou anarquias organizadas (Cohen & March, 1974), portanto, se constitui em fator diferenciador para este grupo de organizações. “O fato de seus agentes compartilharem alguns poucos pontos comuns e, ao mesmo tempo, manterem sua independência e autonomia, apresenta claras implicações no desempenho dessas organizações e na forma como são gerenciadas” (Meyer Jr., Pascucci, & Mangolin, 2012).

Adverte Andrade (2002) que tais características tendem a impedir que as contribuições em termos de “ferramentas” geradas em outros ambientes de negócio possam ser utilizadas de forma plena ao seu contexto. Assim sendo, as universidades exigem uma abordagem com modelos ou de critérios de gestão diferenciada de outras organizações, seja do setor público, seja do privado.

Portanto, por suas características *sui generis*, é oportuno considerar tais aspectos para que seja factível a utilização de procedimentos que respondam a essa realidade, pois pela incompreensão de sua própria natureza e da complexidade de seu funcionamento, seja qual for a abordagem, tende-se a correr o risco de não representar qualquer valor para elas (Castor & Suga, 1988; Mintzberg & Quinn, 2001; Meyer Jr., 2005). Por desempenhar um papel tão estratégico para a sociedade, sua responsabilidade para com seus ativos e em resposta aos anseios da comunidade em geral não podem ficar relegados a um segundo plano, muito pelo contrário, “não existe outra organização com tanta responsabilidade no uso efetivo de modelos de gestão do que aquela que cria, teoriza, reproduz e produz estes modelos” (Elpo, 2004, p. 2).

3. MODELO CONCEITUAL E PROPOSIÇÕES

3.1. PRESSÕES ISOMÓRFICAS E O PDI

Inseridas em um contexto dinâmico, assoladas por transformações e mudanças, estão as IES, organizações essencialmente prestadoras de serviços e que não estão excluídas dos efeitos de mercado que atuam sobre os demais setores da economia. Fatores que tendem a levar as IES a reconhecerem a importância de se repensar a forma de administrá-las, permitindo a busca de

uma visão mais competitiva e continuada da sua gestão promovendo seu processo estratégico de adaptação.

São inúmeras as expectativas sobre as IES, não só devido às contribuições significativas que o ensino superior pode proporcionar à sociedade, mas também sob sua capacidade de reagir frente aos desafios postos, dada as suas características: objetivos ambíguos, centrada no trabalho de profissionais, baseada em tecnologia problemática, opera produto de difícil mensuração, convive com processo decisório e formas de gestão que mesclam aspectos burocráticos, políticos, colegiados e anárquicos (Baldrige, 1983; Cohen & March, 1974; Weick, 1983). Características que se tornam obstáculos à qualidade de sua gestão, impedindo, muitas vezes, iniciativas ou ações que construam um processo de adaptação estratégica organizacional mais efetiva (Lobo & Silva Filho, 2010). Por adaptação organizacional, Pettigrew (1987) e Mintzberg (1979) entendem que se trata do envolvimento de vários elementos, não só da organização, mas também do ambiente, sendo influenciado tanto por coalizões internas quanto por coalizões externas (Mintzberg, 1983). Portanto, os resultados emergem não só como produto de debates racionais, como também é moldado por interesses e comprometimentos de indivíduos e grupos, por forças burocráticas, por grandes mudanças no ambiente e pela manipulação do contexto estrutural (Pettigrew, 1987).

Sob essa perspectiva, a Teoria Institucional tem contribuído para a compreensão dos fenômenos organizacionais, principalmente no que é concernente à reação das organizações às pressões do contexto da qual fazem parte. Tais pressões podem ter suas gêneses na regulamentação do Estado, pela competição e pelas categorias profissionais, levando as organizações à similaridade ou à homogeneidade por meio de mecanismos isomórficos (Meyer & Rowan, 1977).

Assim sendo, a proposição inicial da teoria institucional surge como um posicionamento contrário aos modelos mais racionalistas que tinham no seu bojo os processos técnicos, produtivos e gerenciais, e que agora possuem na sua abordagem os elementos dos sistemas culturais, as relações, a estrutura e as ações das organizações. Dito de outra forma, a teoria institucional assume as organizações e o ambiente como entidades simbólicas segundo DiMaggio e Powell (1991), March e Olsen (1976).

A compreensão do que seja “campo organizacional” é elemento-chave, entendendo-o como sendo organizações que em conjunto constituem uma área reconhecida da vida institucional, como fornecedores, consumidores, agências regulatórias e outras organizações que produzem produtos/serviços similares. Os campos organizacionais em seus estágios iniciais podem ser descritos como bastante diversificados, e à medida que vão se estruturando e se estabelecendo enquanto tal, vão se tornando cada vez mais homogêneos (DiMaggio & Powell, 1983).

O conceito de isomorfismo institucional tem relação com os processos pelos quais as instituições, de um mesmo “campo organizacional”, tendem a convergir para a similaridade, tanto através das suas estruturas, como adotando estratégias e processos semelhantes (Scott, 2001).

Meyer e Rowan (1977) foram os primeiros autores a utilizar tal definição, demonstrando que esse fenômeno induz a organização a “entender” que, se praticar uma ação já realizada, passa a ter uma “garantia” contra possíveis condutas reprováveis. Sob tais condições é que a legitimação da organização acontece, isto é, por meio de um comportamento isomórfico passa ser reconhecida, por possuir valores e comportamentos coerentes com os valores e expectativas dos atores sociais.

Com o aprofundamento dos estudos sobre o isomorfismo, surge uma subclassificação: o competitivo e o institucional. O primeiro aparece decorrente da concorrência existente entre as instituições que compõem determinado mercado; já o isomorfismo institucional, Hawley (1968) diz ser um processo de restrição que induz uma unidade de uma população a se assemelhar a outras unidades que enfrentam o mesmo conjunto de condições ambientais.

As empresas não têm como fim apenas a disputa por recursos e clientes; questões subjacentes como poder político e legitimação institucional, por adequação social, assim como por adequação econômica são outros fatores que interessam a elas. Assim sendo, o conceito de isomorfismo institucional é relevante para se compreender a política e o cerimonial que permeiam parte considerável da vida organizacional moderna (Dimaggio & Powell, 1983). As estratégias adotadas pela organização, portanto, podem ser compreendidas como consequências dos padrões institucionalizados no ambiente organizacional, os quais podem ser influenciados por mecanismos isomórficos coercitivos, normativos ou miméticos (Dimaggio & Powell, 1991).

O isomorfismo coercivo é o resultado de pressões formais e informais exercidas por outras organizações em forma de persuasão para adequação aos padrões. O isomorfismo mimético representa uma imitação, copiando modelos já estabelecidos e muitas vezes atendendo à pressão de consumidores e empregados. Já a pressão normativa é um modelo de isomorfismo muito presente na profissionalização, com funcionários agindo de maneira semelhante e também através da forte socialização no local de trabalho (Dimaggio & Powell, 1983).

Entende-se que as IES podem modificar a sua estrutura, sua prática acadêmica e o comportamento como um resultado da homogeneização, isto é, isomorfismo, logo, pode ser utilizado para explicar as barreiras à diversidade, receptividade e melhoria no ensino superior. Chan, (2016) ressalta que o conceito de isomorfismo se apresenta de forma relevante para entender como ambientes institucionais afetam as estruturas organizacionais, os fluxos de recursos para o ensino superior, e como eles estão em conformidade com as normas culturais semelhantes e valores das IES em resposta a incerteza ambiental, tecnologias pouco claras, e / ou objetivos ambíguos. Também é útil (isomorfismo) para entender a relação entre organizações e ambientes acadêmicos, e como organizações educacionais adotam elementos simbólicos semelhantes ao invés de agir racionalmente em função dos mercados externos competitivos e expectativas sociais (Hoy & Miskel, 2008).

Chan (2016) afirma que, normalmente, uma IES, porque enfrente intensa concorrência, se envolve em atividades de homogeneização para estar em conformidade com as regras sociais e pressões culturais realizadas por indivíduos e outros. No caso do governo chinês, ficou evidenciado por Cai (2009) que os mecanismos isomórficos institucionais atuaram em uma única organização constatando-se a suscetibilidade da IES pelas pressões isomórficas globais em seus processos de tomada de decisões com relação à transformação dos modelos de governança no ensino superior. Ou porque os conselhos de administração, o presidente e membros se envolvem em atividades semelhantes, práticas e comportamentos entre constituintes para alcançar o sucesso organizacional e a sobrevivência no ensino superior (Miller-Millesen, 2003).

Compreendendo a institucionalização como um processo de sedimentação, homogeneização, legitimação e, a partir do contexto analisado no setor educacional superior brasileiro, pós LDB de 1996, pode-se supor que as IES estão sendo induzidas ao processo de isomorfismo institucional. Diniz et al. (2015) apresentam alguns indícios que podem reforçar tal pensamento: a forte regulamentação que promoveu intensa discussão sobre o ensino superior; os inúmeros entrantes que viriam a se estabelecer de acordo com a legislação vigente; diretrizes curriculares que limitavam a diferenciação dos cursos de graduação em função dos “mínimos curriculares; as avaliações e as classificações promovidas pelo MEC; planos e indicadores de qualidade (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – Enade, Índice Geral de Cursos – IGC, Conceito Preliminar de Curso – CPC) aplicados às IES.

Neste estudo, serão examinadas duas possíveis influências exploradas pelas proposições P1 e P2. Na Figura 1, situação A, são ilustrados, de forma geral, os elementos constituintes do ambiente

institucional relativo ao setor educacional do ensino superior brasileiro e as pressões sofridas pelas IES e a sua resposta, em termos de mecanismos isomórficos de adaptação.

P1 - As universidades por sofrerem pressões isomórficas, seus PDIs não se apresentam como um documento estratégico, portanto, buscam atender às exigências legais, obtendo a legitimidade.

3.2. VISÃO BASEADA EM RECURSOS – VBR

Apesar de não existir uma teoria única e exclusiva para a criação de estratégias empresariais, as organizações fazem uso de instrumentos e mecanismos para consecução da formulação e gestão de seus ativos estratégicos. Portanto, explicar e compreender a estratégia e as fontes de vantagem competitiva sustentável é um anseio dos executivos e empreendedores (Serra, Ferreira, Pereira, & Lissoni, 2008). Desta forma, a utilização da VBR em diferentes contextos organizacionais tem sido uma alternativa dentre outras (Teoria de Competitividade, a Teoria Institucional, Teoria da Contingência) para a compreensão mais completa de como o processo de combinação de recursos pode contribuir no desenvolvimento de vantagens competitivas sustentáveis em um grupo estratégico. Entendendo-se aqui como grupo estratégico um conjunto de empresas que atuam em um mesmo segmento e possuem perfis, características e produtos ou serviços semelhantes (Fiegenbaum & Thomas, 1993).

A VBR, diferentemente da visão determinista da organização industrial, tem sua abordagem voltada principalmente ao uso dos recursos internos à empresa como os principais determinantes de sua competitividade (Prahalad & Hamel, 1990; Wernerfelt, 1984).

Pode-se entender então que a VBR é uma teoria que busca ajudar as organizações a avaliarem seu ambiente interno, em particular, seus recursos e capacidades, averiguando como estes podem ajudar na criação de vantagens competitivas (Barney & Hesterly, 2011).

Apesar de o tema ser considerado recente, a VBR teve sua gênese nos trabalhos de Chamberlin 1933 e Robinson, 1933 (Fahy, 2000). Evoluiu com Penrose (1959), uma vez que seus estudos indicavam que uma empresa apresenta um diferencial competitivo em decorrência da heterogeneidade dos recursos produtivos. Posteriormente, Barney (1991) contribuiu com a teoria afirmando que o desempenho superior das organizações é em função de seus recursos, competências e individualidade existente nelas, capazes de torná-las inimitáveis, intransferíveis e insubstituíveis. Por fim, Hamel e Prahalad (1995), entendendo que uma organização pode ser vista não apenas como um portfólio de produtos ou serviços, mas também como um portfólio de competências, afirmam que as competências essenciais surgem do aprendizado coletivo, principalmente no que diz respeito à coordenação de habilidades de produção diversas e, à integração de múltiplas tecnologias.

Portanto, a formulação de estratégias, segundo a VBR, deve basear-se na combinação que utilize de forma mais eficiente os recursos da empresa e os acumule de forma a melhorar o seu desempenho. Assim sendo, cria possibilidades para analisar a posição da empresa em relação aos recursos por ela utilizados e, a partir dessa apreciação, propor opções de estratégias a serem adotadas (Wernerfelt, 1984; Mintzberg & Rose, 2007; Hoopes, Madsen, & Walker, 2003).

Ressalta Junges (2010) que, por mais que a VBR almeje construir seus pressupostos em um contexto dinâmico e contemporâneo, identificar e desenvolver os recursos internos sob essa perspectiva não é algo simples de se realizar. O conhecimento da organização e a capacidade de criar conhecimentos exclusivos, portanto, devem ser o foco das organizações no desenvolvimento de suas estratégias.

Para explicar por que duas empresas operando em um mesmo grupo estratégico apresentam resultados diferentes, Barney e Hesterly (2007) fazem uso de duas premissas sobre os recursos e capacidades que as organizações têm sob o seu controle heterogeneidade da imobilidade dos

recursos e capacidades. A heterogeneidade de recursos significa que, para determinado ramo de atividade, algumas organizações podem ser mais competentes em realizar determinadas atividades do que outras (Barney & Hesterly, 2009). Em relação às capacidades, dizem respeito ao tempo em que essas diferenças existentes entre recursos e capacidades podem ser sustentadas pelas organizações, isto é, pode ser muito custoso para as empresas, sem certos recursos e capacidades, desenvolvê-los ou adquiri-los. Ainda, conforme os autores, os recursos podem ser classificados em financeiros, físicos, humanos e organizacionais; destacam que podem ser em parte tangíveis e em parte intangíveis. Na literatura, são denominações usuais: ativos físicos, humanos e organizacionais ou ativos de inventário, de habilidades, e de capacidades (Nieto & Perez, 2002).

Existem, ainda, divisões dicotômicas, como as propostas por Miller e Shamsie (1996): recursos baseados em propriedade e recursos baseados em conhecimento, que contemplam as capacidade e ativos intangíveis simultaneamente. Em geral, os recursos tangíveis, físicos ou baseados em propriedade, tendem a ser fáceis de contabilizar ou inventariar; são equipamentos, estoques, plantas, terra, depósitos, entre outros. São fáceis de copiar e são fontes de vantagem competitiva apenas se há direitos de exclusividade ou controle sobre o recurso, criando assim barreiras para os competidores (Fahy, 2000).

Os recursos intangíveis relacionam-se à reputação, a patentes, a relacionamentos, às habilidades intelectuais mais complexas e específicas e desta forma as torna complexas para medi-las e também de copiá-las Thompson e Cole (1997). Por fim, as capacidades se referem às interações de recursos, conhecimento coletivo, coordenação e integração de habilidades técnicas, criativas e colaborativas. Tais capacidades são apontadas por Prahalad & Hamel (1990) como sendo capacidades essenciais, promotoras de diferenciais competitivos para as organizações. Como esses ativos são interativos e envolvem um conjunto de recursos complementares, entende-se que são mais difíceis de imitar, de medi-los.

Sendo as IES pertencentes a um grupo estratégico e definidas como uma organização complexa, portanto, muito diferente de uma organização empresarial típica, seu comportamento, na contemporaneidade, enseja uma administração estratégica de negócios (Mintzberg & Rose, 2003), compelindo-as a desenvolverem estratégias competitivas inovadoras com o intuito de captar, conquistar e manter clientes para permanência ou ampliação de sua participação no mercado.

As IES orientadas para o mercado tendem a entregar aos seus clientes, alunos e sociedade competências que farão diferença no desempenho do trabalhador e que elas derivam das habilidades internas e dos recursos de cada IES, sendo que sua vantagem competitiva se remete ao profissional entregue ao mercado de trabalho, construindo assim forte imagem ante a sociedade (Mazzarol & Soutar, 1999). Desta forma, entende-se que as IES necessitam avaliar cuidadosamente os desafios e ameaças do ambiente, identificando as necessidades dos *stakeholders*, atraindo e consolidando recursos, enfrentando as mudanças externas e resolvendo seus problemas internos (Mainardes et al., 2009), uma vez que a capacidade de uma IES em reagir a ameaças ambientais, de suprir as necessidades de seu público e de resolver seus problemas internos determinam a sua conduta competitiva.

A VBR sendo uma teoria que busca ajudar as organizações a avaliarem seu ambiente interno, averiguando como seus recursos e capacidades podem ajudar na criação de vantagens competitivas (Barney & Hesterly, 2011), seu uso no contexto da educação superior, pode contribuir para o entendimento, desenvolvimento e execução de estratégias uma vez que, essa teoria pressupõe que toda organização seja um conjunto de recursos e capacidades únicos, que possam gerar a base para a sua estratégia e que seja a principal fonte de seus retornos (Hitt, Ireland, & Hoskisson, 2003).

O fornecimento de serviços de melhor qualidade, por meio da aquisição e desenvolvimento de recursos humanos (Srivastava, Fahey, & Christensen, 2001), por exemplo, segue por esse caminho. A partir da ótica dos professores de uma IES privada, Christiano, Gohr e Gomes (2016) identificaram que o conhecimento naquela instituição, embora não usado de forma plena, pode ser considerado um recurso estratégico e fonte de vantagem competitiva. Por entender que mudanças nos sistemas sociais podem gerar desvantagens estruturais e assim aumentar a concorrência entre as IES, Ho e Peng, (2016) apontam para a necessidade dos administradores das IES entenderem como melhorar o desempenho por meio das relações entre os recursos institucionais e capital social. Portanto, os gestores das IES podem fazer uso de estratégias para que ela aprenda com outras concorrentes, ou não, melhorando assim o uso de seus recursos e capacidades (Voss, Blackmon, Chase, Rose, & Roth, 1997), tornando seu crescimento e sustentabilidade mais consistentes sendo elas com perfil mais empresarial ou como entidades sociais (Samonetto & Campos, 2013).

Entendendo que, em função da mudança do marco regulatório realizado a partir da LDB/96, o setor do ensino superior sofreu significativas mudanças e que, em decorrência delas, impeliram as IES a fazer um melhor uso de seus recursos e capacidades tornando-as mais competitivas.

Na Figura 1, Situação B, são ilustrados de forma geral, os elementos que constituem o ambiente institucional do setor de ensino superior brasileiro e as pressões sofridas pelas IES e sua resposta em termos de torná-los mais competitivos, utilizando seus recursos e capacidades.

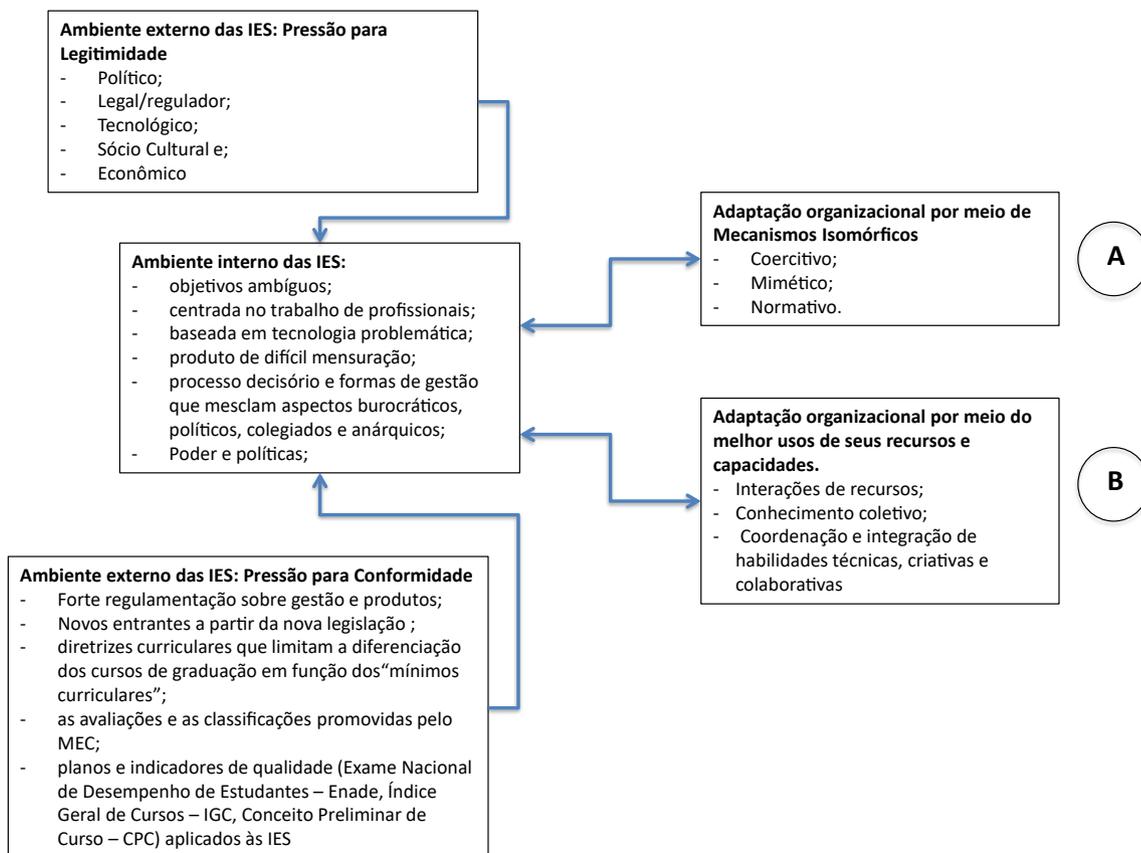


Figura 1. Modelo genérico da interação das IES e o Ambiente Institucional da educação superior no Brasil.

Fonte: Elaborado pelos autores.

P2: As universidades embora sofram pressões isomórficas tendem a consolidar suas ações estratégicas, expressas em seus PDI's, de forma a retratar de forma singular o uso de seus recursos e capacidades institucionais.

4. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

4.1. AMOSTRA DOS PDIs

Para se definir quais seriam as IES e respectivamente quais PDIs seriam escolhidos para compor a amostra do estudo, primeiramente, buscou-se entender como é estruturado o “universo” das IES no Brasil. Recorreu-se, neste caso, à legislação pertinente, ou seja, a Lei 9.394/96, nos artigos 16 e 20 e, mais especialmente, o Decreto 3.860/2001 no qual são classificadas as IES em: Universidades e Não Universidades. As organizações universitárias são divididas em: universidades, universidades especializadas e centros universitários. Ainda no grupo das Universidades, elas podem ser classificadas em públicas (federal, estadual ou municipal), privadas com fins lucrativos ou privadas sem fins lucrativos (comunitária, confessionais ou filantrópicas). As não universitárias dividem-se em: Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e Centros de Educação Tecnológica (CETs), faculdades integradas, faculdades isoladas e institutos superiores de educação (Mondine & Domingues, 2005).

O segundo passo foi definir que tipo de organização acadêmica iria se trabalhar, e para esse critério optou-se por utilizar apenas organizações universitárias, nesse caso, com universidades. Decorrente dessa escolha, verificou-se a necessidade de ainda se fazer uso das subcategorias de universidades estabelecidas pela legislação (públicas, privadas com fins lucrativos e privadas sem fins lucrativos). São *privadas com fins lucrativos ou particulares* em sentido estrito, quando instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado e; *privadas sem fins lucrativos* são classificadas quanto a sua vocação social isto é, *comunitárias*, quando instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; e *confessionais*, quando constituídas por motivação confessional ou ideológica. As *universidades públicas* são criadas (por projeto de lei de iniciativa do poder executivo e aprovado pelo poder legislativo) ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público. O uso dessa subclassificação foi necessário por se entender que, além dos dispositivos legais, outras especificidades das universidades como aspectos culturais, regionais e vocacionais impactam na distribuição de responsabilidades e competências, recursos e tecnologias e, portanto, na sua atuação junto a sua comunidade e a sociedade em geral.

O último critério estabelecido para a composição da amostra teve relação direta com as universidades propriamente ditas, isto é, como se definirá a escolha entre uma ou outra universidade. Para esse fim, optou-se por utilizar o Ranking Universitário Folha (RUF), que é uma avaliação anual do ensino superior do Brasil desde 2012. No RUF estão classificadas as 195 universidades brasileiras, públicas e privadas, a partir de cinco indicadores: pesquisa, internacionalização, inovação, ensino e mercado. Os dados componentes dos indicadores de avaliação do RUF são coletados nas bases do Censo da Educação Superior do Inep-MEC, Enade, SciELO, Web of Science, Inpi, Capes, CNPq, fundações estaduais de fomento à ciência e em duas pesquisas anuais feitas pelo Datafolha.

Em relação ao indicador “Qualidade do Ensino”, consideram-se três componentes quantitativos – proporção de mestres e doutores no total docente, proporção de professores em dedicação parcial e integral e desempenho do aluno calculado com base na nota do ENADE, além de pesquisa Datafolha com base em 2.125 entrevistas realizadas entre 2014 e 2016 com docentes qualificados como avaliadores do MEC. O indicador “Mercado de Trabalho é baseado em 5.975 entrevistas realizadas pelo Datafolha entre 2014 e 2016 com profissionais de empresas, hospitais, consultórios, escolas e afins.

O indicador de “Internacionalização” considera, em dois componentes, as citações internacionais recebidas pelos trabalhos acadêmicos das universidades brasileiras em 2014 e a proporção de publicações em coautoria internacional no total de artigos acadêmicos publicados em 2012 e 2013.

Sobre a “Pesquisa Científica”, busca-se avaliar a excelência da pesquisa científica realizada pelas universidades por meio de sete componentes, como número de trabalhos científicos publicados em 2012 e 2013, quantidade de citações recebidas pelos artigos científicos em 2014 e recursos captados pelas universidades em agências federais e estaduais de fomento à ciência em 2014. Por fim o indicador “inovação” considera os pedidos de patentes das universidades de 2005 a 2014 (Folha de São Paulo, 2016).

Optou-se por esse “Ranking” por se entender que ele é mais amplo em sua avaliação a partir da sua abordagem com base em seus indicadores anteriormente explicitados. Sua metodologia se baseia em indicadores comuns de rankings nacionais e internacionais (U.S.News – EUA, MacLean – Canadá, The Guardian – Reino Unido, Die Zeit – Alemanha, Reforma – México, Americaeconomia – Chile) já consolidados e traz indicadores que avaliam o cenário local. Os resultados do ENADE também são incorporados na metodologia a partir do “Indicador de Ensino”. E a coleta dos dados é realizada em bases nacionais e internacionais como o INEP-MEC, SciELO, Inpi (patentes) e Thomsom Reuters, elementos que caracterizam as funções essenciais de uma “universidade” (Folha de São Paulo, 2016).

O Quadro 1 mostra a distribuição dos PDIs das universidades selecionadas de acordo com os critérios acima mencionados. Deve-se destacar que os quadrantes superiores contêm as universidades com forte orientação corporativa ou fazem parte de uma oligarquia acadêmica. As universidades dos quadrantes inferiores têm um forte apelo baseado em identidade, apesar da oligarquia acadêmica e das pressões.

Quadro 1

Distribuição dos PDI's das universidades por quadrantes

| | | |
|--|--|--|
| | Universidade Publica Estadual ou Federal | Universidade Privada pertencente a um grande grupo |
| Universidade com forte orientação corporativa ou da oligarquia acadêmica | Universidade Federal A | Universidade Privada A |
| | Universidade Federal B | Universidade Privada B |
| | Universidade Federal C | Universidade Privada C |
| | Universidade Federal D | Universidade Privada D |
| | Universidade Federal E | Universidade Privada E |
| Forte apelo identitário apesar da oligarquia acadêmica e pressões | Universidade Confessionais | Universidade Comunitária |
| | Pontifícia Universidade Católica A | Universidade Comunitária A |
| | Universidade Católica B | Universidade Comunitária B |
| | Universidade Presbiteriana C | Universidade Comunitária C |
| | Universidade Católica D | Universidade Comunitária D |
| | Pontifícia Universidade Católica E | Universidade Comunitária E |

Fonte: Elaborado pelos autores.

4.2. PROCEDIMENTO DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos PDIs foi utilizada a metodologia análise de conteúdo, que pode ser definida como um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que se presta a analisar diferentes fontes de conteúdos, sejam eles verbais ou não verbais. Para Bardin (2009), a análise de conteúdo consiste em várias técnicas de análise de comunicação que procuram atingir resultados sistemáticos para a produção de inferência. Nesse sentido, foi utilizado para auxiliar na análise dos dados o Nvivo® em três etapas como demonstra a Figura 2.

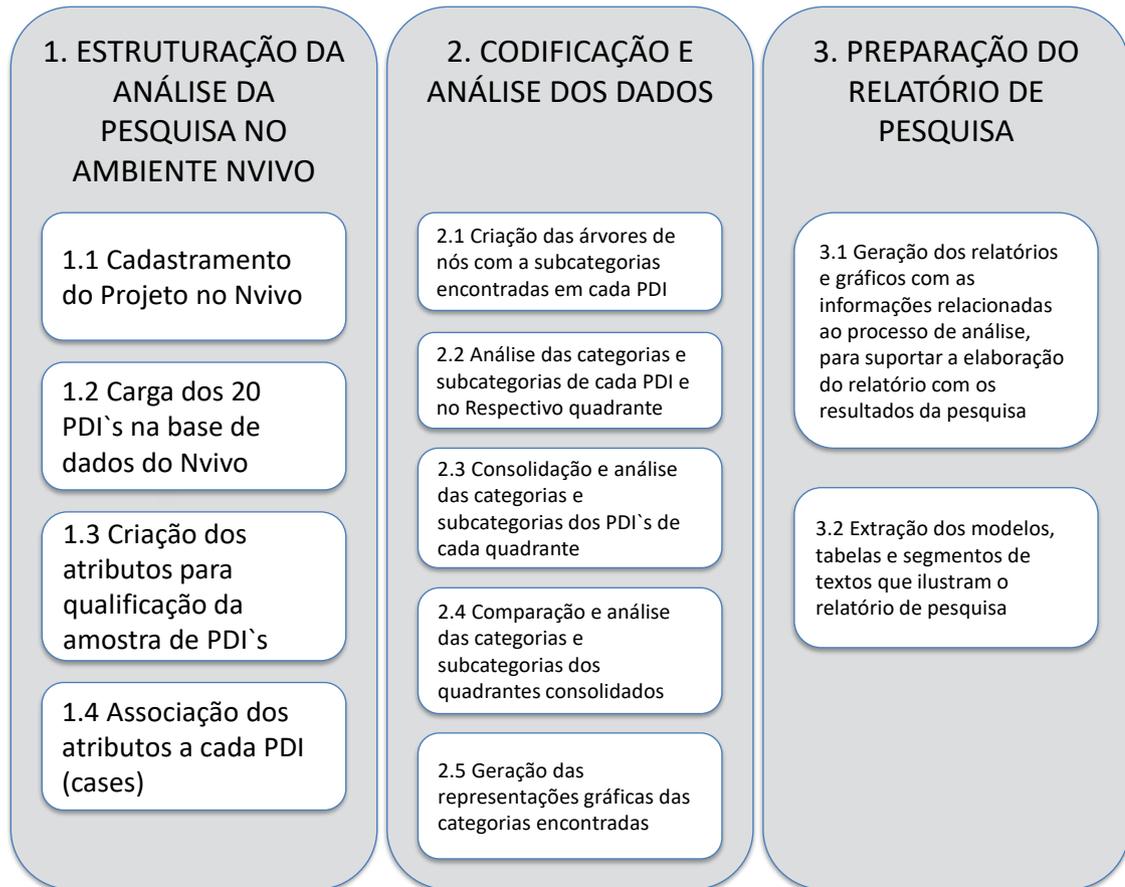


Figura 2. Fases do processo utilizado para análise dos dados da pesquisa.

Fonte: Adaptado Lage (2011).

Em relação a fase 2 (codificação e análise dos dados), foi identificado um total de 695 segmentos codificados com base na leitura de 20 PDIs (2.668 páginas). Essa codificação foi efetuada agrupando cada um dos 695 segmentos a um código primário que refletisse de forma genérica o conteúdo segmentado, e nessa fase foram identificados 44 códigos primários. Posteriormente, um a um os códigos foram sendo vinculados de acordo com suas características e outros seis códigos intermediários: perfil organizacional; gestão organizacional; aspectos financeiros e orçamentários; organização acadêmica; infraestrutura e avaliação e acompanhamento organizacional, sendo esses seis códigos intermediários vinculados a outras duas categorias finais (Quadro 2).

Quadro 2*Matriz de códigos da pesquisa*

| Ordem | Segmentos codificados | Categorias Iniciais | Categorias Intermediárias | Categorias Finais |
|-------|-----------------------|---|---|---|
| 1 | 20 | Histórico (Resumo) | | |
| 2 | 11 | Inserção Regional | | |
| 3 | 16 | Missão | | |
| 4 | 16 | Finalidades | | |
| 5 | 57 | Objetivos e Metas | I. Perfil Organizacional | |
| 6 | 17 | Area de Atuação Acadêmica | | |
| 7 | 27 | Responsabilidade Social | | |
| 8 | 33 | Políticas de Ensino | | |
| 9 | 58 | Políticas de extensão e pesquisa | | |
| 10 | 3 | Estrutura organizacional, instância de decisão e organograma institucional e acadêmico; | | |
| 11 | 4 | Órgãos colegiados: Atribuições, competências e composição; | | |
| 12 | 5 | Órgãos de apoio às atividades acadêmicas | | |
| 13 | 4 | Autonomia da IES em relação à mantenedora | | |
| 14 | 14 | Relações e parcerias com a comunidade, instituição e empresas; | | |
| 15 | 20 | Corpo docente – composição, políticas de qualificação, plano de carreira e regime de trabalho; | | I. Missão, Gestão e Investimentos Organizacionais |
| 16 | 6 | Cronograma e plano de expansão do corpo docente, com titulação e regime de trabalho, detalhando perfil existente para período de vigência do PDI; | II. Gestão Organizacional | |
| 17 | 14 | Corpo técnico/administrativo – estruturação, políticas de qualificação, plano de carreira e/ ou cargos e salários e cronograma de expansão; | | |
| 18 | 20 | Formas de acesso, programas de apoio pedagógico financeiro (bolsas); | | |
| 19 | 24 | Estímulos à permanência (programa de nivelamento, atendimento psico-pedagógico); | | |
| 20 | 2 | Organização estudantil (espaço para participação e convivência estudantil); | | |
| 21 | 7 | Acompanhamento dos egressos. | | |
| 22 | 12 | Perfil do egresso; | | |
| 23 | 8 | Estratégias de gestão econômica e financeira | | |
| 24 | 2 | Planos de investimentos | III. Aspectos Financeiros e orçamentários | |
| 25 | 1 | Previsão orçamentária e cronograma de execução cinco anos | | |

Quadro 2
Cont.

| Ordem | Segmentos codificados | Categorias Iniciais | Categorias Intermediárias | Categorias Finais |
|-------|-----------------------|---|---|---|
| 26 | 1 | Seleção de conteúdos; | | |
| 27 | 9 | Princípios metodológicos; | | |
| 28 | 10 | Processo de avaliação; | | |
| 29 | 15 | Práticas pedagógicas inovadoras; | | |
| 30 | 18 | Políticas de estágio, prática profissional e atividades complementares | | |
| 31 | 30 | Políticas e práticas de Educação à distância | | |
| 32 | 11 | Políticas de educação inclusiva (PNE - Portadores de Necessidades Especiais) | | |
| 33 | 23 | Oferta de curso de Graduação | VI. Organização Acadêmica | |
| 34 | 19 | Oferta de cursos seqüenciais; | | |
| 35 | 15 | Oferta de programas especiais de formação pedagógica | | |
| 36 | 19 | Oferta de cursos de Pós-graduação (latu sensu); | | II. Organização Acadêmica, Avaliação e Instalações Acadêmicas |
| 37 | 23 | Oferta de cursos de Pós-graduação (stricto sensu) | | |
| 38 | 10 | Programas de extensão; | | |
| 39 | 15 | Programas de pesquisa. | | |
| 40 | 3 | Infraestrutura física; | | |
| 41 | 3 | Infraestrutura acadêmica | | |
| 42 | 5 | Adequação da Infraestrutura para o atendimento aos portadores de necessidades especiais; | V. Infraestrutura | |
| 43 | 18 | Estratégias e meios para comunicação interna e externa; | | |
| 44 | 5 | Cronograma de expansão da infraestrutura para o período de vigência do PDI | | |
| 45 | 29 | Projeto de avaliação e acompanhamento das atividades acadêmicas de ensino, pesquisa, extensão, planejamento e gestão; | VI. Avaliação e Acompanhamento organizacional | |
| 46 | 13 | Formas de utilização dos resultados das avaliações | | |

Fonte: Elaborado pelos autores.

5. RESULTADOS

A análise preliminar dos PDIs utilizando-se o *software* ISNER® evidenciou que as universidades estudadas apresentam em seus documentos (PDIs) algumas características que, em maior ou menor intensidade, são comuns a todas elas, independentemente do quadrante no qual esteja classificada (Tabela 1). Outra percepção encontrada foi que, na sua maioria, os PDIs são muito mais documentos descritivos e com planos e metas operacionais do que um documento com características estratégicas. Percebe-se uma preocupação de formalização com os objetivos que se pretende realizar no período de tempo planejado pelo documento sugerindo que tais atividades são apresentadas para se atender a uma determinação legal e/ou em função do seu crescimento/expansão “natural”. Por exemplo, não há planos de investimentos (a maioria não apresenta) ou vinculação entre o orçamento e o plano estratégico; as questões voltadas à pesquisa, ensino e extensão, apesar de apresentarem algumas particularidades, elas se devem mais pela maturidade (tempo de existência), pelo tipo de Organização Acadêmica e por questões demográficas do que por uma intenção planejada, deliberada, portanto, estratégica.

Tabela 1

Termos comuns em todos os PDIs

| | Comunitárias | Confessionais | Privadas | Públicas |
|--|--------------|---------------|----------|----------|
| pós graduação | 787 | 615 | 581 | 399 |
| desenvolvimento institucional | 675 | 97 | 474 | 102 |
| plano de desenvolvimento | 640 | 78 | 463 | 96 |
| plano de desenvolvimento institucional | 619 | 64 | 458 | 85 |
| cursos de graduação | 265 | 240 | 209 | 113 |
| pesquisa e extensão | 321 | 120 | 143 | 110 |
| ensino pesquisa | 255 | 128 | 136 | 119 |
| ensino pesquisa e extensão | 204 | 109 | 124 | 97 |
| corpo docente | 118 | 137 | 172 | 59 |
| técnico administrativo | 88 | 84 | 122 | 35 |
| cursos de pós graduação | 101 | 65 | 94 | 34 |
| projetos de pesquisa | 68 | 64 | 83 | 23 |
| graduação e pós graduação | 77 | 63 | 41 | 42 |
| grupos de pesquisa | 56 | 30 | 45 | 35 |

Fonte: Elaborado pelos autores.

A infraestrutura acadêmica apresentada pela maioria dos PDIs, principalmente nas universidades privadas, tende a ser a mínima para que as atividades sejam realizadas e que a universidade não sofra nenhuma sanção por parte dos órgãos reguladores (MEC), como a perda de seu credenciamento, por exemplo. O mesmo acontece também em relação aos “serviços acadêmicos”. Embora o MEC apenas recomende uma estrutura para sua construção (PDI), observa-se que nem todos eles atendem aos requisitos apontados pelo órgão regulador. Percebe-se que aquelas universidades que estão mais estruturadas (públicas e confessionais, principalmente) tendem a seguir o roteiro de forma mais plena, o que não acontece com as demais. Fato constatado também por Dal Magro & Rausch (2012) em seus resultados, que, da amostra pesquisada das universidades federais, em seus PDIs, nenhuma apresentou 100% dos requisitos e dimensões estabelecidos pelo MEC. Dessa amostra, cinco universidades atendiam a mais que 70% dos itens, dez universidades atendiam

de 50% a 70% dos itens e nove universidades atendiam a menos de 50% dos itens estabelecidos pelo MEC.

Entende-se que esses fatos se revelam, pois práticas de excelência de ensino, pesquisa e extensão não são facilmente replicáveis, porque, além de demandarem recursos vultosos para serem desenvolvidas, resultam de processos históricos de aprendizagem demorados e complexos. Nesse sentido, identificou-se naquelas universidades mais antigas e estruturadas - geralmente as públicas e confessionais - que a busca e/ou a “estratégia em si” passa mais pelo atendimento de um padrão considerado de “excelência”, neste caso, uma infraestrutura atualizada e de primeira linha, disponibilidade de recursos adequada às atividades de pesquisa, ensino e extensão, capacidade de atrair pesquisadores de reconhecida reputação, estrutura curricular e métodos pedagógicos orientados por uma intervenção multidisciplinar e interdisciplinar, participação ativa, rotineira de estrangeiros no quadro discente e docente, decorrente de seu estágio de “maturidade” do que uma intenção estratégica deliberada para se obter uma “vantagem competitiva”. Tal intenção voltada mais à competitividade se revela em maior grau nas universidades do quadrante privadas e comunitárias. Em relação ao PDI, Picchiai (2012, p. 41) aponta que “(...) há uma linguagem pouco objetiva e assertiva na maior parte dos PDI’s; parece ser mais uma formalidade a ser entregue ao MEC como requisito ao cumprimento das exigências educacionais.”

Por outro lado, ficam evidenciadas na maioria dos documentos analisados a importância e a relevância do processo de construção do PDI como benéfico para a gestão e para a organização como um todo das universidades. Esse consenso pode ser representado pelo relato de uma das universidades analisadas, que diz: “de uma maneira geral, pode-se inferir que o fato de se ter um PDI contribuiu para que a excelência desta universidade evoluísse e este feito foi percebido positivamente pela comunidade”. Outras destacam a importância do PDI e do sistema SINAES como avanço e desenvolvimento para a gestão das universidades.

Na Figura 3 é possível identificar dois fenômenos a serem considerados: um que evidencia a importância dos PDIs para as universidades, principalmente para as comunitárias e privadas, assunto a ser tratado a seguir, e outro, que demonstra a convergência para os mesmos termos, portanto, para uma similaridade de ações “estratégicas”, assunto apresentado nos parágrafos antecedentes.

Verifica-se na Figura 3 que o termo “Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI” se destaca concomitantemente para as universidades Privadas e Comunitárias. Tal ênfase ao termo PDI por esses dois tipos de universidades em seus documentos pode ser explicada em boa parte, primeiro, pela mudança do quadro legal do ensino superior no Brasil e, segundo, em decorrência do primeiro, a forte regulamentação do setor pelo Estado e, por fim, pelo forte movimento “político” das Universidades Comunitárias.

Com alteração do quadro legal do ensino superior nacional, houve a emergência de um terceiro polo em meio ao setor do ensino superior brasileiro, que passa, segundo Oliveira (2002), a ter os seguintes contornos: “o polo estatal – defensor do controle e oferta total da educação pelo Estado; o comunitário – formado pelas IES religiosas e comunitárias laicas, porém com cobrança de mensalidades, defensor do direito de uma educação pública e não estatal; e, o polo particular-empresarial – defensor da oferta de educação entendida como um serviço comercializável”. Portanto, com a ampliação da rede privada/mercantil de ensino superior, as universidades comunitárias passaram a sofrer com a concorrência cada vez maior por essas novas entrantes. Somado a esse contexto e à necessidade de atender às exigências legais, o uso do PDI surge como um instrumento que potencializasse suas capacidades e recursos internos tornando-as “mais competitivas” em

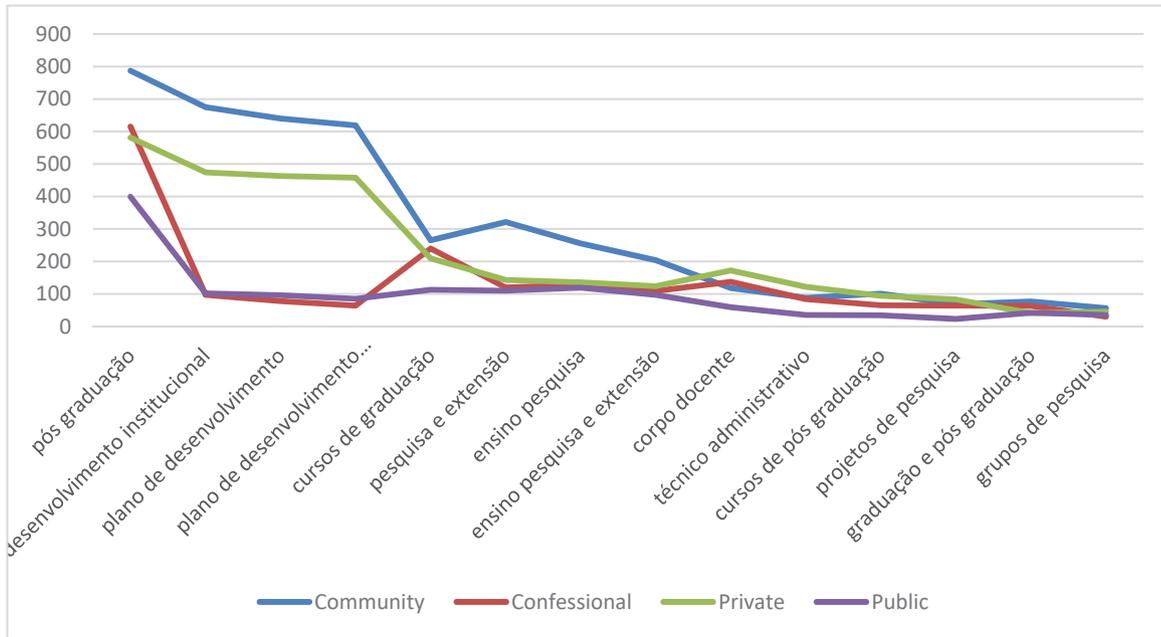


Figura 3. Relação dos termos por tipo de IES.
Fonte: Elaborado pelos autores.

termos econômicos e qualidade acadêmica, assim sendo, entende-se que o PDI passou a ser a tônica para esse tipo de universidade.

Com a utilização do Nvivo, revelou-se que o conteúdo textual poderia ser apresentado sob duas macrodimensões: Missão, Gestão e Investimentos Organizacionais e Organização Acadêmica, Avaliação e Instalações Acadêmicas.

A intenção foi obter duas dimensões que pudessem dar conta das questões relativas às atividades meio/apoio e as atividades-fim das universidades. A primeira dimensão refere-se a questões que tratam do perfil organizacional, da gestão organizacional e dos aspectos financeiros e orçamentários. Elementos esses que, quando tratados e alinhados adequadamente, são fatores-chave para suportar a estratégia organizacional ou, ainda, gerar a proposição de valor.

A segunda dimensão refere-se a questões que constituem as atividades-fim, abortando a organização acadêmica, a infraestrutura acadêmica (pesquisa, ensino e extensão) e avaliação e acompanhamento das atividades acadêmicas. Concomitantemente, essas duas macrodimensões conduziram o processo de identificação das categorias de primeira e segunda ordem e, finalmente, às construções teóricas que emergiram na etapa final da análise (Quadro 2).

5.1. DIMENSÃO I: MISSÃO, GESTÃO E INVESTIMENTOS ORGANIZACIONAIS

O conteúdo textual dos PDIs das universidades, independentemente do quadrante em que estejam, convergem para seu papel social, principalmente, de seu impacto ante as suas respectivas comunidades e por meio de suas atividades fim, isto é, ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, percebe-se que todas compartilham da ideia de que a educação “não pode estar desgarrada das políticas e das finalidades das sociedades em que as organizações educativas realizam suas atividades de formação e de construção do conhecimento e da cidadania” (Dias Sobrinho & Ristoff, 2003, p. 150).

O conteúdo textual destaca, ainda mais, seu envolvimento social na medida em que os documentos são voltados para a descrição de suas finalidades, para a inserção social, para a responsabilidade social, sendo estas transpostas na sua essência para as suas respectivas missões. Destaca-se que

missão e a visão estão intimamente relacionadas aos aspectos estratégicos das organizações de uma maneira geral, assim como nas universidades, com o intuito, principalmente, de consolidar a sua identidade, as quais servem de base para o estabelecimento de suas metas e objetivos. Sobre esse aspecto, destaca-se uma questão contrastante nos documentos analisados. Enquanto na maioria das organizações as missões costumam ser traduzidas de forma objetiva e clara, a tal ponto de serem capazes de direcionar seus processos de tomada de decisões e de facilitar o desdobramento de ações, nas universidades analisadas, percebe-se que suas missões foram estabelecidas de uma forma muito vaga e intangível, o que sugere fortes dificuldades para se definirem metas mais objetivas e estratégicas, inclusive nas privadas. Suas missões estão voltadas principalmente à pesquisa (geração de conhecimentos), ao ensino (transmissão de conhecimentos) e à extensão (transferência de benefícios a sociedade) e sua relação com a comunidade, denotando assim que as universidades possuem um “campo de ação” muito amplo, atuando em diferentes âmbitos e com recursos diversos, portanto, dificultando na diferenciação e foco de suas atividades-fim. Baldrige (1982, p. 25) afirma: “a ambiguidade de metas é comum nas organizações acadêmicas. A maior parte das organizações sabem o que fazem. Pelo contrário, as faculdades e universidades têm metas vagas e ambíguas, e têm que construir estruturas de decisão que enfrentam a incerteza e que entram em conflito com estas metas.” Os esforços para gerar declarações normativas, as metas das universidades tendem a produzir missões que ou carecem de sentido ou são duvidosas, conforme Cohen; March (1986, p. 195). “Desta forma, a ambiguidade, a complexidade e a incompatibilidade dos objetivos das organizações universitárias constituem uma de suas principais características, o que gera um processo de tomada de decisões pouco preciso e mal-articulado” (Andrade, 2002, p. 3).

Uma vez caracterizada a “missão” das universidades com as suas peculiaridades e semelhanças, a atenção se volta para os princípios filosóficos e técnico-metodológicos que norteiam as práticas acadêmicas e a organização didático-pedagógica das universidades, isto é, o Projeto Pedagógico Institucional – PPI. O PPI tem como finalidade evidenciar a diferenciação e a originalidade da universidade, orientando as decisões acadêmicas, políticas e administrativas e definindo a qualidade que a universidade deseja imprimir no ensino, na pesquisa e na extensão. Nesse sentido, percebe-se que as universidades buscam levar em consideração as novas exigências demandadas da sociedade e com isso definem uma direção ao trabalho pedagógico, respeitando as especificidades e singularidades dos diferentes cursos e segmentos nela incluídos. No entanto, observa-se uma convergência de temas em relação aos documentos, nota-se a preocupação com a criação de condições que permitam ao aluno uma interação com os processos sociais; o uso de ações inovadoras nas atividades de ensino, buscando agregar as novas tecnologias às metodologias educacionais; o compromisso social e a responsabilidade ético-política da universidade com a formação acadêmica oferecida; que o processo da avaliação da aprendizagem contemple mecanismos capazes de verificação da concretização do perfil acadêmico pretendido; promoção de ações que garantam o acesso e a permanência/inclusão de pessoas com deficiência na universidade; como o conhecimento gerado nas universidades se difunde, impactando na melhoria de condições de vida da população na qual estão inseridas e; à descrição do perfil profissional a ser formado nos cursos oferecidos.

Na análise dos PPIs percebe-se que existe uma “liberdade controlada”, isto é, embora o PPI seja um documento que busque caracterizar e diferenciar a universidade, seu conteúdo deve levar em conta as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais relativas aos princípios que norteiam a organização dos PPIs, que são: Flexibilização, Contextualização, Competência, Problematização e, Interdisciplinaridade. Para tal, as universidades utilizam documentos norteadores como a Resolução CONSEPE nº 02 de 2000 e CES/CNE 146/2002, de 3/04/2002, elaborados pelo

MEC, onde estabelecem que: “... as IES deverão, na composição dos seus projetos pedagógicos, definir, com clareza, os elementos que lastreiam a própria concepção do curso, o seu currículo pleno e sua operacionalização, destacando-se os seguintes elementos, sem prejuízos de outros (...)”.

Tais orientações ficam explicitadas em relatos das universidades analisadas, e tais manifestações ocorrem em maior ou menor grau em seus documentos como segue:

As estratégias de ensino devem ser escolhidas a partir do tipo de conteúdo a ser trabalhado e devem promover a formação dos alunos de forma que alcancem o perfil de egresso desejado. Nesse sentido, as **Diretrizes Curriculares Nacionais** de todos os cursos têm apontado para um currículo que possibilita uma formação profissional generalista e adaptável a situações novas e emergentes (Universidade Confessional)

Os cursos da Universidade, então, organizados de modo a oferecerem ao aluno referenciais teórico-práticos que colaborem na aquisição de competências cognitivas, habilidades e atitudes e que promovam o seu pleno desenvolvimento como pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Cabe lembrar que tais referenciais teórico-práticos estão sempre alinhados com as **Diretrizes Curriculares Nacionais** dos Cursos de Graduação e dos Cursos Superiores de Tecnologia previstas para cada curso, atendendo às orientações do Conselho Nacional de Educação-CNE. (Universidade Privada).

O Projeto Pedagógico do Curso deve contemplar o conjunto de diretrizes organizacionais e operacionais que expressam e orientam a prática pedagógica do curso (...), obedecendo as **diretrizes curriculares nacionais**, estabelecidas pelo Ministério da Educação (Universidade Comunitária).

Os aspectos econômico-financeiros e orçamentários e a organização acadêmica e administrativa que se referem à estrutura organizacional e instâncias de decisão, órgãos colegiados, formas de participação dos professores e alunos nos órgãos colegiados se apresentam de forma muito semelhantes no grupo de universidades estudadas. Suas diferenças se devem basicamente ao “tamanho” da universidade, até porque, muitas delas são multicampi. Portanto, sua estrutura busca se adequar as suas singularidades e necessidades locais, assim como a legislação (definida pelo MEC), que estabelece alguns critérios de ordenamento a partir de dispositivos legais. Quanto às questões econômico-financeiras, elas seguem o mesmo padrão, apresentam de uma forma geral um orçamento operacional onde prevem o destino de seus recursos. Não existe uma explicitação mais objetiva e vinculada às estratégias acadêmicas. Destaca-se que em muitos casos os números não são apresentados.

5.2. DIMENSÃO II: ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA, AVALIAÇÃO E INSTALAÇÕES ACADÊMICAS

Nesta dimensão, a análise voltou-se para o que se classificou de “organização acadêmica”, aspectos que estão diretamente relacionados às atividades-fim das universidades, tais como a seleção dos conteúdos, o processo de avaliação, práticas pedagógicas inovadoras, políticas de estágio, Educação a Distância (EAD), políticas de educação inclusiva, ofertas dos cursos (todos os níveis), assim como, programas de extensão e pesquisa, etc.

Nesta etapa da análise e, principalmente, nesta dimensão, um dos aspectos que mais sobressaiu foi o forte impacto do sistema regulatório do sistema federal de educação superior e as correlações com o processo construção do PDI. Percebeu-se que, em todas as universidades os impactos dos instrumentos legais foram significativos, em questões como: ampliação da oferta de cursos e de vagas; otimização das formas de ingresso; estímulo à qualificação docente; ampliação do número de cursos, ampliação de áreas físicas; modernização da infraestrutura laboratorial; a ampliação do acervo bibliográfico; treinamento continuado do pessoal de apoio; fortalecimento dos programas de bolsas para discentes e políticas voltadas para o atendimento e alunos com necessidades especiais. Portanto, nos documentos, o que se evidenciou nesses itens foram algumas ou poucas diferenças efetivas. Em pontos específicos, como no item “Práticas pedagógicas inovadoras”, por exemplo,

as universidades, dentro da “liberdade” que lhes é dada pela legislação, buscam evidenciar seus diferenciais:

(...) além da diferenciação de conteúdo, adotamos como inovações metodológicas para otimizar a realização de atividades por parte do acadêmico, as seguintes alternativas didático pedagógicas que caracterizam o modelo de ensino implantado, além das já tradicionalmente conhecidas e executadas secularmente utilização de simulações como recursos didáticos, em laboratórios e também com atividades práticas ao ar livre procurando simular aspectos da realidade, colocando o aluno bem próximo às situações de vida, possibilitando um retorno imediato acerca das consequências, atitudes e decisões (...) (Universidade Privada);

(...) A universidade também tem propostas curriculares diferenciadas nos cursos de graduação (...), utiliza a metodologia “Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)” assim como a organização do currículo é modular (...) faz uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) com objetivos de: incorporar as novas tecnologias à educação; desenvolver a autonomia dos acadêmicos; possibilitar a oferta de disciplinas de graduação semipresenciais e a distância; possibilitar a oferta de cursos de especialização na modalidade a distância. (Universidade Comunitária)

(...) a universidade vem desenvolvendo uma série de projetos, atuando principalmente em três eixos: 1. Educação Empreendedora, voltada para formação de jovens empreendedores capazes de transformar o ambiente em que atuam; 2. Incubadora de empresas: programa destinado a induzir e apoiar a criação de startups e empresas de base tecnológica por jovens egressos da Universidade, bem como de estimular a criação de *spin-offs* acadêmicos oriundos dos projetos de pesquisa; e 3. Núcleo de Inovação e Tecnologia (NIT), com o propósito de realizar a gestão do conhecimento científico e tecnológico produzido na Universidade, criando mecanismos para a interação com o setor produtivo privado e Governo. (Universidade Confessional)

No entanto, destaca-se que, dependendo do grau de “maturidade” da universidade e da sua organização acadêmica, o que para uma já era algo consolidado, para outras era considerado algo inovador.

Com relação à infraestrutura, em todos os PDIs, trata-se mais de um documento que relaciona e/ou descreve o que se tem em termos de ativos do que uma explicitação estratégica que envolva tais recursos e estrutura. As eventuais diferenças surgem daquelas universidades que estão há mais tempo no setor, pelo seu tamanho e pela magnitude dos recursos gerados/acesso ou obtidos (universidades públicas).

Sobre o aspecto da avaliação e acompanhamento organizacional, existe uma convergência de opiniões quanto ao processo de construção do PDI. Muitos dos PDIs trazem explicitados no seu documento que a sua realização traz benefícios às instituições, principalmente por oportunizarem o autoconhecimento, por proporcionar uma ideia mais clara dos objetivos a serem alcançados, dentro de um horizonte de tempo, ofertando um rumo às universidades. Outros destacam a relevância da essência do conteúdo do documento, no sentido de posicionar as habilidades da universidade frente aos anseios do contexto da educação superior. Nesse sentido, o documento passa a se configurar como o instrumento central para a gestão como um todo, mas também para a gestão acadêmica, uma vez que passa a ser um instrumento norteador para as atividades de ensino, pesquisa e extensão convergindo para o alcance de objetivos comuns das universidades e dos órgãos reguladores da educação superior brasileira.

Avaliação Institucional como um processo permanente de autoconhecimento, de reflexão, visando aprimorar a qualidade de ensino, pesquisa, extensão e gestão administrativa. Não se trata de uma avaliação para fins de dominação, classificação, punição ou premiação. Trata-se de uma avaliação diagnóstica para fins de planejamento, revisão e orientação, bem como para perceber o grau de distanciamento entre os objetivos propostos e a prática estabelecida no cotidiano institucional.

Enfim, é um instrumento que a universidade pode utilizar para cumprir efetivamente sua Missão e seus objetivos. (Universidade Comunitária)

A universidade considera que a formação de profissionais nas diferentes áreas do conhecimento deverá contemplar múltiplas visões acadêmicas: interdisciplinares, transdisciplinares e multidisciplinares. Esta postura está refletida na instituição da CPA, que deu continuidade aos trabalhos já desenvolvidos na Avaliação Institucional da universidade, inserindo nas suas discussões o “pensar sobre a educação” e o “pensar sobre o projeto de formação do homem e sociedade” de sua comunidade. (Universidade Privada)

A avaliação deve proporcionar um maior envolvimento da comunidade e, conseqüentemente, um maior compromisso com os seus resultados. Deverá ser realizada anualmente a análise das estratégias utilizadas, das dificuldades encontradas e dos avanços apresentados. (Universidade Pública)

6. DISCUSSÃO

Conforme modelo apresentado (FIGURA 1 – Situação A), a contribuição deste estudo se volta, por um lado, pela evidenciação de como as características inerentes às universidades (Baldrige, 1983; Cohen & March, 1974; Weick, 1983) impactam de forma limitadora à qualidade de sua gestão e nos processos de tomada de decisões, ou mais especificamente, como tais características impactam as iniciativas ou ações voltadas ao processo de construção e utilização do PDI como documento direcionador estratégico das universidades e, por outro lado, pela constatação, em seus PDIs, das implicações relativas às pressões externas de legitimidade e conformidade (Dimaggio & Powell, 1983; Meyer & Rowan, 1977) sofridas pelas universidades em suas atividades de planejamento e execução dificultando assim a sua adaptação estratégica (Mintzberg, 1983; Pettigrew, 1987) e as induzindo à similaridade ou à homogeneidade por meio de mecanismos isomórficos. Nesse sentido, este trabalho contribui para o maior entendimento de como organizações educacionais tendem a adotar elementos simbólicos semelhantes (Hoy & Miskel, 2008; Chan, 2016) em detrimento a uma conduta racional em função de um setor competitivo e com expectativas sociais cada vez maiores.

Por meio dos resultados obtidos, constatou-se que, sob a perspectiva da Teoria Institucional, a proposição “P1” (situação “A” da Figura 1) foi confirmada, portanto os PDIs tendem a ser documentos que buscam legitimar as universidades em relação aos atores envolvidos, ou seja, não são realizados e utilizados por demandas institucionais, mas por imposição legal (MEC, 2007).

Sob o viés do mecanismo coercitivo, a política de expansão do ensino superior, a partir da segunda metade dos anos 1990, gerou um cenário em mutação, impactando no campo institucional das universidades. A questão legal, desde a base constitucional, passando pela LDB e pelos demais atos normativos da educação superior, possibilitou a inserção e a atuação da iniciativa privada no setor, fato que até então não acontecia, impactando diretamente no número de organizações de IES privadas. E em virtude dessa expansão o SINAES passa a ser o “instrumento” de avaliação do sistema nacional de educação superior, estabelecendo as normas e fazendo os acompanhamentos das atividades sancionadas, verificando a conformidade e, quando necessário, aplicando punições, entre outras. Sob esse contexto, evidenciou-se que as universidades são tuteladas e, portanto, tendem a cumprir um conjunto de leis decretadas pelo Estado via MEC e que estas são obedecidas elas.

Sob a influência Normativa, verificou-se também que as universidades precisavam obter a legitimação por parte dos seus usuários mais diretos, os alunos/sociedade em função da implantação do sistema de avaliação. Nesse sentido, necessitavam apresentar a sua “qualidade” por meio de suas instalações, serviços acadêmicos, pelo resultado de suas avaliações e principalmente pelo seu

corpo docente. Esse mecanismo, sob uma perspectiva, inclui as normas e valores que podem ser considerados padrões com os quais as estruturas e comportamentos existentes têm como referência ou são avaliados e que especificam e definem as metas ou objetivos (Dimaggio & Powell, 1983; Hoy & Miskel, 2008; Cai, 2009; Chan, 2016).

Por outra perspectiva, as mudanças organizacionais isomórficas podem surgir principalmente da profissionalização. O grau de profissionalização tende a ser o fator mais importante como mecanismo normativo a ser considerado, podendo ser resultante da educação formal, especialmente no ambiente das universidades, ou da formação e manutenção das redes de trabalho. Sob essa vertente, dois aspectos da profissionalização podem emergir. Um deles é o apoio da educação formal e da legitimação de uma base cognitiva produzida por especialistas universitários (professores e pesquisadores). O segundo aspecto é formação de redes profissionais que perpassam as organizações e por meio das quais novos modelos são rapidamente difundidos (Dimaggio & Powell, 1983; Hoy & Miskel, 2008). Para Scott (2008), as profissões podem influenciar de forma positiva a universidade, isto é, podem atuar como função social principal “criar, testar, transmitir e aplicar modelos regulatórios, normativos e/ou cognitivo-culturais” que se governam ou que governem outra esfera social, características estas presentes na função das universidades e evidenciadas nos documentos.

Em relação ao aspecto Mimético, ele pode ser vinculado com o crescimento significativo do número de novas universidades privadas no setor, em um relativo espaço de tempo e, nesse caso, é razoável supor que, uma ação pertinente à situação, foi buscar imitar as universidades consolidadas (públicas, confessionais e comunitárias) em suas práticas, assim como supor que quando práticas inovadoras e exitosas foram realizadas pelas novas universidades, tais inovações também foram copiadas pelas universidades já existentes. Entende-se que, com as novas práticas sendo implementadas pelas universidades entrantes, elas ajudaram na identificação de valor por parte dos consumidores, e como um diferencial mais atraente que as já existentes até então junto as universidades consolidadas. A imitação pode ser encorajada pela incerteza, que atua como uma força poderosa, assim como pode surgir da adoção de outras organizações como modelo, incentivando a reprodução (Miller-Millesen, 2003; Scott, 2008; Hoy & Miskel, 2008; Cai, 2009; Chan, 2016).

7. CONCLUSÕES DO ESTUDO

O propósito deste artigo foi identificar se as adaptações estratégicas das IES, expressas em seus PDIs, refletem apenas as pressões institucionais levando-as a uma convergência de ações ou caracterizam a necessidade estratégica de se tornarem diferenciadas por meio do desenvolvimento de seus recursos e capacidades. Para o alcance de tal propósito, foram selecionados 20 PDIs de universidades nacionais categorizadas em privadas, públicas, comunitárias e confessionais. Em seguida foi realizada a caracterização do setor de ensino superior no Brasil, o qual, por sua vez, passa a detalhar a relação entre o SINAES, o PDI e a organização complexa, que é a Universidade. E para completar, foram utilizadas duas teorias que contribuem para o entendimento das pressões externas sofridas pelas universidades, a saber: *Teoria institucional e Visão Baseada nos Recursos*. Uma vez realizadas as análises, apresentam-se duas proposições: uma afirmando que a adaptação organizacional é realizada por meio de mecanismos isomórficos ou a adaptação é realizada por meio do melhor uso de seus recursos e capacidades. Por fim, realizou-se a discussão teórica e as lacunas deixadas pelos artigos empíricos e que embasam o modelo proposto.

A relevância do estudo está em contribuir para o entendimento do papel e utilidade do PDI como documento consolidador da estratégia organizacional, assim como promover uma melhor

compreensão na gestão dessas organizações a partir da Teoria Institucional e da Visão Baseada em Recursos. Ou ainda sua contribuição tem relação com a literatura da IBV – *Institutional-Based View*, principalmente com o mecanismo isomórfico, uma vez que as universidades estão sujeitas a um quadro legal restritivo, portanto, a pressões institucionais. Foi possível também demonstrar as pressões institucionais direcionadas às Universidades, que, em virtude de suas similaridades ou pouca diferenciação, em termos de estrutura e comportamento, evidenciadas nos seus respectivos PDIs, convergem para o isomorfismo institucional, ou seja, a necessidade por parte da universidade em ser aceita no seu ambiente por possuir valores e comportamentos coerentes com os critérios e expectativas dos atores sociais (Estado, alunos/comunidade e Professores). Sendo que essas similaridades ocorreram, ou foram influenciadas, pela presença de mecanismos isomórficos coercitivos, miméticos e normativos.

Uma limitação do estudo foi a falta de maior profundidade e complementação na análise por meio de entrevistas com os participantes no processo de construção do PDI. Nesse sentido, uma sugestão para estudos futuros é a análise de documentos e entrevistas juntamente com as análises individuais dos PDIs.

REFERÊNCIAS

- Almino Francisco, T. H., Ramos, A. M., Otani, N., Helou, A. R. H. A., & Michels, E. (2011). O impacto da estrutura legal do PDI no processo de planejamento estratégico de instituições do sistema AMPESC. *Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL*, ed. esp., 133-162.
- Andrade, R. A. (2002, julho/setembro). A universidade como organização complexa. *Revista de Negócios*, 7, 15-28.
- Araújo, M. A. D. (1996, julho/agosto). Planejamento estratégico: Um instrumento à disposição das universidades? *Revista de Administração Pública*, 30(4), 75-81.
- Baldrige, J. (1983). Organizational characteristics of colleges and universities. In J. Baldrige, & T. Deal (Orgs.), *The dynamics of organizational change in education*. Berkeley: McUtchan.
- Baldrige, J. (1982). Estructuración de políticas y liderazgo efectivo en la educación superior. México: Noema Editores.
- Barbosa, P. R. (1996). Gestão de hospitais públicos: maior autonomia gerencial, melhor performance organizacional com apoio em contratos de gestão. *Revista do Serviço Público*. 2, 59-60.
- Bardin, L. (2009). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- Barney, J. (1991). Firm resources and sustained competitive advantage. *Journal of Management*, 17(1), 99-120.
- Barney, J. B., & Hesterly, W. S. (2009). *Strategic management and competitive advantage: Concepts and cases* (3a ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Barney, J. B., & Hesterly, W. S. (2011). *Administração estratégica e vantagem competitiva: Conceitos e casos* (M. Yamamoto, Trans.). São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Brasil. (2004). *Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004: Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e dá outras providências*.
- Brasil. (2007). *Instruções para elaboração de Plano de Desenvolvimento Institucional*. Brasília, DF, Ministério da Educação. Disponível em <http://www2.mec.gov.br/sapiens/pdi.html>
- Cai, Y. (2010). Global isomorphism and governance reform in Chinese higher education. *Tertiary Education and Management*, 16(3), 229-241.

- Carvalho, C. (2013). A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. *Revista Brasileira de Educação*, 18(54), 761-776.
- Castor, B. V. J., & Suga, N. (1988, January/March). Planejamento e ação planejada: O difícil binômio. *Revista de Administração Pública*, 22(1), 102-122.
- Chamberlin, E. H. (1933). *The theory of monopolistic competition*. (8ed) Cambridge: Harvard University Press.
- Chan, R. (2016). Studying philanthropy and fundraising in higher education: A proposed conceptual model. In H. C. Alphin, J. Lavine, S. Stark, & A. Hocker, *Facilitating higher education growth through fundraising and philanthropy*. Hershey, PA: IGI Global.
- Christiano, A., Gohr, C., & Gomes, M. (2016). Conhecimento como recurso estratégico em uma instituição de ensino superior: Uma análise sob a ótica dos professores. *Informação & Sociedade: Estudos*, 26(1), 131-150.
- Cohen, M., & March, J. (1974). *Leadership and ambiguity: The American college president* (2a ed.). Boston: Harvard Business School Press.
- Dalmagro, C., & Rausch, R. (2012). Plano de desenvolvimento institucional de universidades federais brasileiras. *Revista Administração: Ensino e Pesquisa*, 13(3), 427-454.
- Dias Sobrinho, J. (2008a). Avaliação educativa: Produção de sentidos com valor de formação. *Avaliação*, 13(1), 193-207.
- Dias Sobrinho, J. (2008b, novembro). Qualidade, avaliação: Do Sinaes a índices. *Avaliação*, 13(3), 817-825.
- Dias Sobrinho, J., & Ristoff, D. I. (2003). *Avaliação e compromisso público: A educação superior em debate*. Florianópolis: Insular.
- Dimaggio, P., & Powell, W. (1991). Introduction. In W. W. Powell & P. J. DiMaggio (Eds.), *The new institutionalism in organizational analysis* (pp. 1-38). London: University of Chicago Press.
- Dimaggio, P., & Powell, W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48, 147-160.
- Diniz, J. M. A., Mesquita, N. L., Assis, O. F. G., & Tassigny, M. M. (2015). Encontros de iniciação científica em administração e o processo de institucionalização de uma Instituição de Ensino Superior. *Revista UNIABEU*, 8(20), 109-124.
- Dussault, G. (1996, April/June). A gestão em serviços públicos de saúde: Características e exigências. *Revista do Serviço Público*, 26(2), p. 8-19.
- Elpo, M. E. H. C. (2004). Avaliação da gestão universitária: Velhos problemas e novas perspectivas. In IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, 4, *Anais*. Florianópolis: INPEAU. Disponível em <http://www.inpeau.ufsc.br/coloquio04/a4.htm>
- Fahy, J. (2000). The resource-based view of the firm: Some stumbling-blocks on the road to understanding sustainable competitive advantage. *Journal of European Industrial Training*, 24(2), 94-104.
- Fiegenbaum, A., & Thomas, H. (1993). Industry and strategic group dynamics: Competitive strategy in the insurance industry. *Journal of Management Studies*, 30(1), 69-105.
- Folha de São Paulo. (2016). *Ranking universitário Folha 2016*. Educação, São Paulo. Disponível em <http://m.ruf.folha.uol.com.br/2016/>
- Frauches, C. (2008). *Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação*. Brasília: ABMES.

- Goulart, F. A. A., & Cunha, R. E. (1999, julho/setembro). Da burocracia à ad hocracia. *Revista do Serviço Público*, (3), 59-60.
- Hamel, G., & Prahalad, C. K. (1995). *Competindo pelo futuro: Estratégias inovadoras para obter o controle do seu setor e criar os mercados de amanhã*. Rio de Janeiro: Campus.
- Harvey, L., & Williams, J. (2010, abril). Fifteen years of quality in higher education. *Quality in Higher Education*, 16, 1, 3-36.
- Hawley, A. (1968). Human ecology. In D. L. Sills (Org.), *International Encyclopedia of the Social Sciences* (pp. 328-37). New York: Macmillan.
- Hitt, M., Ireland, R., & Hoskisson, R. (2011). *Administração estratégica*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Ho, S. S-H., & Peng, M. Y-P. (2016). Managing resources and relations in higher education institutions: A framework for understanding performance improvement. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(1), 279-300.
- Hoopes, D. G., Madsen, T. L., & Walker, G. (2003). Why is there a resource-based view? Toward a theory of competitive heterogeneity. *Strategic Management Journal*, 24(10), 889-902.
- Hoy, K., & Miskel, C. (2008). *Educational administration: Theory, research and practice*. New York, NY: Allynand Bacon.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2015, outubro). *Educação superior*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília. Disponível em <http://inep.gov.br/web/guest/educacao-superior>
- Jarzabkowski, P., & Felton, E. (2006). Strategizing and organizing in pluralistic contexts. *Long Range Planning*, 39, 631-648.
- Junges, F. M. (2010). *Gestão do conhecimento e a geração de vantagem competitiva sustentável em organizações intensivas em conhecimento: Um estudo do setor de TI do Rio Grande do Sul* (Dissertação de mestrado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.
- Kast, F., & Rosenzweit, J. E. (1987). *Organização e administração: Um enfoque sistêmico*. São Paulo: Pioneira.
- Lanzillotti, V. S. (1997). Reengenharia na universidade: Uma interface possível? In A. Finger (Org.). *Gestão de universidades: Novas abordagens*. Curitiba: Champagnat.
- Lehfeld, N., Gabarra, M., Costa, C., & Silva Sousa, Y. (2010). Reflexões sobre o processo de autoavaliação institucional: O olhar de uma comissão própria de avaliação. *Avaliação*, 15(1), 177-194.
- Lobo & Silva Filho, R. L. (2016). Gestão, financiamento e avaliação de qualidade nas instituições universitárias. Disponível em <http://www.abmes.org.br/abmes/publica/revista/estud18/est18-06.htm>
- Maassen, P. A. M., & Potman, H. P. (1990, agosto). *Strategic decision making in higher education: An analysis of the decision-making aspects of the planning system in Dutch higher education* (pp. 7-9). Center for Higher Policy Studies (CHEPS), Enschede.
- Mainardes, E., Ferreira, F., & Tontini, G. (2009). Vantagens competitivas em instituições de ensino superior: Proposta e teste de um modelo. In IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, *Anais*. Florianópolis: INPEAU. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/36803>

- March, J. G., & Olsen, J. P. (1976). *Ambiguity and choice in organizations*. Bergen, Norway: Universitets-Forlaget.
- Marchelli, P. S. (2007, July/September). O sistema de avaliação externa dos padrões de qualidade da educação superior no Brasil: Considerações sobre os indicadores. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 15(56), 351-372.
- Mazzarol, T., & Soutar, G. (1999). Sustainable competitive advantage for educational institutions: A suggested model. *International Journal of Educational Management*, 13(6), 287-300.
- Ministério da Educação. (2014). *Censo da Educação Superior, 2014: Resumo técnico*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Brasília. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>
- Meyer Jr. (2005) O planejamento universitário: ator racional, político ou simbólico: um estudo de universidades brasileiras. *Revista Alcance*. 12 (3), 373-389.
- Meyer Jr., V., & Mangolim, L. (2006). *Estratégia em universidades privadas*. XXX ENANPAD, Salvador.
- Meyer Jr., V., & Lopes, M. C. B. (2003). Planejamento universitário: Mito e realidade. In XXI Simpósio Brasileiro, & III Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, *Anais* (pp. 10-20). Recife: ANPAE.
- Meyer Jr., V., Pascucci, L., & Mangolin, L. (2012, January/February). Gestão estratégica: Um exame de práticas em universidades privadas. *RAP*, 46(1), 49-70.
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83, 340-363.
- Miller, D., & Shamsie, J. (1996). The resource-based view of the firm in two environments: The Hollywood film studios from 1936 to 1965. *Academy of Management Journal*, 39(3), 519-541.
- Miller-Millesen, J. (2003). Understanding the behavior of nonprofit boards of directors: A theory driven approach. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 32, 521-547.
- Millet, J. (1962). *The academic community*. New York: McGraw-Hill.
- Mintzberg, H. (1983). *Power in and around organizations*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Mintzberg, H. (1991). *Mintzberg y la dirección*. Madrid: Ediciones Diaz de Sants.
- Mintzberg, H., & Quinn, J. B. (2001). *O processo da estratégia*. Porto Alegre: Bookman.
- Mintzberg, H., & Rose, A. (2007). Strategic management upside down: McGill University, 1829-1980. In H. Mintzberg, *Tracking strategies* (pp. 283-317). New York: Oxford University Press.
- Mizael, G. A., Pereira, J. R., Vilas Boas, A. A., & Ferreira, M. F. A. (2012). Avaliação do plano de desenvolvimento institucional das universidades federais do consórcio do sul-sudeste de Minas Gerais. *Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL*, 5(4), ed. esp., 21-42.
- Mondini, V. E. D., & Domingues, M. J. C. (2005). Entendendo a classificação das IES no Brasil. In V Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, *Anais*. Mar del Plata. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/97136/Vanessa%20Edy%20Dagnoni%20Mondini.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Nieto, M., & Perez, W. (2002). A firm's assets as a foundation for strategy. *The Learning Organization*, 9(1), 19-28.
- Oliveira, J. F. (2002). *A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais: O caso da Universidade Federal de Goiás (UFG)* (Doctoral dissertation). Universidade de São Paulo, São Paulo.

- Orton, J. D., & Weick, K. E. (1990). Loosely coupled systems: A reconceptualization. *The Academy of Management Review*, 15(2), 203-223.
- Penrose, E. (1959). *The theory of the growth of the firm*. Basil Blackwell and Mott, London.
- Pettigrew, A. (1979). On studying organizational culture. *Administrative Science Quarterly*, (24), 570-581.
- Pettigrew, A. (1987). Context and action in the transformation of the firm. *Journal of Management Studies*. 24 (6), 649-670.
- Picchiai, D. O. (2012, dezembro). Plano de desenvolvimento institucional e o projeto pedagógico institucional de universidades públicas: Limites organizacionais. *Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL*, 5(3), 23-45.
- Polidori, M. M.; Marinho-Araujo, C. M.; & Barreyro, G. B. (2006). Sinaes: Perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, 14(53), 425-436.
- Prahalad, C., & Hamel, G. (1990). The core competence of the corporation. *Harvard Business Review*, 68(3), 79-91.
- Ristoff, D. (2011). A expansão da educação superior brasileira: Tendências e desafios. In N. Fernández Lamarra & M. F. C. Paula (Orgs.). *La democratización de la educación superior en América Latina: Retos y posibilidades*. Buenos Aires: EDUNTREF.
- Robinson. J. (1933). *The economics of imperfect competition*. Londres:Macmilan.
- Rodriguez, L. L. (1983). Novos enfoques sobre administração universitária. *Administração universitária em tempos de crise: Perspectiva para o ano 2000*. III Congresso da Organização Universitária Interamericana, Salvador.
- Salviani, D. (2010). Organização da educação nacional: Sistema e Conselho Nacional de Educação, Plano e Fórum Nacional de Educação. *Revista Educação e Sociedade*, 31(112), 769-787.
- Samonetto, V., & Campos, F. (2013). Análise de aspectos estratégicos para gestão de IES privada. In XXXIII ENEGEP, *Anais*. ABEPRO, Salvador.
- Schwartzman, S. (1996). *La universidad como empresa económica*. Valdivia: Universidad Austral de Chile.
- Scott, W. R. (2001). *Institutions and organizations* (2a ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Scott, W.R. (2008). *Organizations and Organizing: Rational, Natural and Open Systems*. New Jersey: Prentice Hall.
- Serra, F. A. R., Ferreira, M., Pereira, M. F., & Lissoni, J. (2008). Evolução da pesquisa em RBV: Um estudo dos últimos EnANPAD's. *Revista Brasileira de Estratégia*, 1, 39-56.
- Serra, F.; Ferreira, M.P.; Almeida, M. (2013). Organizational decline: A yet largely neglected topic in organizational studies. *Management Research*, 11 (2), 133-156.
- Silva, J., Melo, P., & Ramos, A. (2013). Contribuições do PDI e do Planejamento Estratégico na Gestão de Universidades Federais. *Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL*, 6(3), 269-287.
- Souza, V. C. (2017, julho). Qualidade na educação superior: Uma visão operacional do conceito. *Avaliação*, 22(2), 332-357.
- Srivastava, R., Fahey, L., & Christensen, H. (2001). The resource based view and marketing: The role of market-based assets in gaining competitive advantage. *Journal of Management*, 27(6), 777-803.

- Thompson, J., & Cole, M. (1997). Strategic competency: The learning challenge. *Journal of Workplace Learning*, 9(5), 153-162.
- Torres, F. R., & Guimarães, T. de A. (2008). O papel de visitas técnicas na aprendizagem e institucionalização de práticas de controle externo. *Brazilian Business Review*, 5(1), 69-85. doi:10.15728/bbr.2008.5.1.5
- Voss, C., Blackmon, K., Chase, R., Rose, E., & Roth, A. V. (1997). Service competitiveness: An Anglo-US study. *Business Strategy Review*, 8(1), 7-22.
- Vught, F. A. van. (1988, agosto). *Flexibility production and pattern management: Two basic instruments of strategic planning for higher education* (pp. 7-8). Center for Higher Policy Studies (CHEPS), Enschede.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, (21), 1-19.
- Weick, A. (1983). Issues in overturning a medical model of social work practice. *Social Work*, 28(6), 467-471.
- Wernerfelt, B. (1984, abril/junho). A resource-based view of the firm. *Strategic Management Journal*, 5(2), 171-180.