

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE MESTRADO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO E SISTEMAS**

**PROPOSTA DE UM MODELO REFERENCIAL PARA GESTÃO DA QUALIDADE  
NA INSTITUIÇÃO UNIVERSITÁRIA.**

**NILSA MARIA GUARDA CANTERLE**

**CURITIBA (PR)  
2008**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**NILSA MARIA GUARDA CANTERLE**

**PROPOSTA DE UM MODELO REFERENCIAL PARA GESTÃO DA QUALIDADE  
NA INSTITUIÇÃO UNIVERSITÁRIA.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção e Sistemas (PPGEPS) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito final para obtenção do grau de Mestre em Engenharia de Produção e Sistemas.

Orientador: Prof. Dr. Fabio Favaretto

**CURITIBA (PR)  
2008**

**NILSA MARIA GUARDA CANTERLE**

**PROPOSTA DE UM MODELO REFERENCIAL PARA GESTÃO DA QUALIDADE  
NA INSTITUIÇÃO UNIVERSITÁRIA.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção e Sistemas (PPGEPS) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito final para obtenção do grau de Mestre em Engenharia de Produção e Sistemas.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Alfredo Iarosinski Neto  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR

---

Prof. Dr. Marcelo Giroto Rebelato  
Universidade Estadual Paulista - UNESP

---

Prof. Dr. Fabio Favaretto  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR

Curitiba (PR), 01 de abril de 2008.

Dados da Catalogação na Publicação  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR  
Biblioteca Central

C229p  
2008  
Canterle, Nilsa Maria Guarda  
Proposta de um modelo referencial para gestão da qualidade na instituição  
universitária / Nilsa Maria Guarda Canterle ; orientador, Fabio Favaretto.  
-- 2008.  
151 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná,  
Curitiba, 2008

Bibliografia: f. 144-151

1. Universidades e faculdades – Administração. 2. Universidades e  
faculdades – Indicadores. 3. Qualidade (Educação). 4. Pesquisa bibliográfica.  
I. Iarozinski Neto, Alfredo. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná.  
Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção e Sistemas.  
III. Título.

CDD 20. ed. – 378.101

## ***Agradecimentos***

À Pontifícia Universidade Católica do Paraná, pela oportunidade.  
Ao Professor Dr. Marcelo Giroto Rebelato que iniciou a orientação desta pesquisa e especialmente pela sua acolhida no Programa de Mestrado.  
Ao orientador Professor Dr. Fabio Favaretto, que encontrou-me caminhando, pela atenção com que fui recebida e pelo acompanhamento competente.  
À minha família pela compreensão e confiança nesta caminhada em busca do conhecimento.

## RESUMO

A presente dissertação teve como objetivo geral propor um modelo referencial para gestão de indicadores que apóiem a política de qualidade na universidade, uma vez que esta, enquanto uma instituição encarregada de prestar serviços à sociedade tem, por própria natureza e por lei, a responsabilidade de fazê-los com qualidade. Do ponto de vista do problema, a pesquisa se caracteriza como predominantemente qualitativa e do ponto de vista dos seus objetivos como exploratória e descritiva. Já do ponto de vista da linha de raciocínio, o procedimento foi a construção de um modelo, sendo que as técnicas utilizadas, enquanto conjunto de procedimentos práticos da pesquisa, foram a pesquisa bibliográfica e documental. Os dados foram obtidos a partir de fontes secundárias estando a pesquisa centrada no estudo de doze modelos de qualidade na universidade relatados na literatura, nos quais buscou-se as semelhanças entre um conjunto de universidades e ao mesmo tempo buscou-se entender suas singularidades. As etapas percorridas para obtenção dos dados foram as seguintes: a) escolha das teorias de embasamento as quais recaíram na triangulação entre a gestão universitária, a avaliação institucional e o marco legal para a gestão da qualidade na universidade; b) seleção dos modelos em cuja proposta a qualidade é uma propriedade presente; c) projeto e protocolo de análise dos elementos; d) escolha e aplicação dos modos de análise; e) construção do modelo. O processo de coleta e análise dos dados permitiu identificar a ocorrência dos eventos associados à qualidade nas instituições pesquisadas, bem como obter uma descrição dos indicadores essenciais ao desenho de um modelo de gestão universitária mais próximo da realidade. O modelo proposto é orientado pelos elementos característicos da qualidade e, pactuado no diálogo, potencializa a avaliação como elo de feedback para a garantia e melhoria da qualidade. Envolve a interatividade entre cinco pólos diferentes: a visão dos insumos, a visão da organização, a visão da informação, a visão dos processos e a visão dos resultados. A integração da lente da qualidade se apresenta como um espaço institucional de discussão, análise, produção e expansão do conhecimento, orienta a capacidade de reação da universidade, sob liderança encorajadora de ações que visam a transformação e melhoria dos processos operacionais e o fortalecimento de uma cultura de qualidade que permeia a visão e a missão institucional. De formato simples o modelo propicia uma forma eficaz de agir sobre a qualidade.

Palavras-chave: gestão universitária, avaliação e qualidade.

## ABSTRACT

This dissertation aimed to propose a general reference model of management of indicators that support quality policy in the university, since this, as an institution responsible for providing services to society, has, for own nature and for law, the responsibility for do it with quality. Of the point of view of the problem, the research is characterized as predominantly qualitative and of the point of view of its objectives as exploratory and descriptive. Of the point of view of the reasoning line, the procedure was the construction of a model, and the used techniques, as a set of practical procedures of the search, were the bibliographical and documental research. The data were obtained stating from secondary sources whit the research focused on the study of twelve quality models in the university reported in the literature in which sought are the similarities between a group of universities, and at the same time, attempts were made to understand their singularities. The steps travelled to obtain the data were the following: a) choice of theories, which were placed in a triangulation between the university management, assessment and legal framework for quality management at the university; b) select the models in whose proposal the quality is a present property; c) project and protocol of analysis of the elements; d) choice and application of methods of analysis; e) construction of the model. The collection process and analysis of the data allowed to identify the occurrence of the events associated to the quality in the researched institutions, as well as to obtain a description of the essential indicators to the drawing of a closer model of academical administration of the reality. The proposed model is guided by the characteristic elements of the quality and, made a pact in the dialogue, it potentiates the evaluation as feedback link for the warranty and improvement of the quality. It involves the interactivity among five different poles: the vision of inputs, the vision of the organization, the vision of the information, the vision of the processes and the vision of the results. The integration of the quality lens is presented as an institutional space for discussion, analysis, production and expansion of knowledge, guides the reaction capacity of the university, under encouraging leadership of actions aimed at transformation and improvement of operational procedures and strengthening of a culture of quality that permeates the vision and mission institutional. Of simple format the model propitiates an effective form of acting about the quality.

Keywords: university management, assessment and quality.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01	Etapas da Pesquisa .....	16
Figura 02	A qualidade no contexto da gestão .....	23
Figura 03	Visão sistêmica da instituição universitária .....	33
Figura 04	Mapa do processo da instituição universitária .....	36
Figura 05	Diagrama básico para indicadores .....	57
Figura 06	Avaliação institucional X controle e regulação X perspectivas da Comunidade Universitária e do Estado e Mercado .....	62
Figura 07	Matriz da qualidade .....	64
Figura 08	Relação entre os componentes dos modelos .....	82
Figura 09	Mapa do desempenho de papéis .....	88
Figura 10	Clareando conceitos .....	99
Figura 11	Um modelo do papel do conflito .....	101
Figura 12	Esquema do modelo do CRUI para avaliação da qualidade ....	103
Figura 13	Diagrama esquemático conjunto de relações funcionais .....	108
Figura 14	Derivação dos modelos: Contexto acadêmico-organizacional	114
Figura 15	Representação gráfica do comportamento dos modelos em relação à matriz de Juliatto .....	124
Figura 16	Representação gráfica do comportamento dos modelos em ... relação à matriz da Unesco .....	127
Figura 17	Representação gráfica do comportamento dos modelos em ... relação à matriz do SINAES .....	128
Figura 18	Condições essenciais ao modelo de gestão da qualidade .....	134
Figura 19	Dinâmica da transformação .....	136
Figura 20	Representação esquemática do modelo proposto .....	140

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Recursos necessários para atendimento da metas do PNE .....	50
Quadro 02	Abordagens da qualidade .....	54
Quadro 03	Dimensões da qualidade e funções administrativas .....	83
Quadro 04	Dimensões da qualidade e missão da universidade .....	84
Quadro 05	Síntese das idéias .....	110
Quadro 06	Abordagens referenciais para a construção de um modelo de gestão da qualidade .....	115
Quadro 07	Matriz bidimensional dos modelos pesquisados X modelos referenciais .....	119
Quadro 08	Classificação dos indicadores em ordem de importância nos modelos analisados .....	122
Quadro 09	Classificação geral dos indicadores .....	129
Quadro 10	Distribuição dos indicadores no modelo insumo-processo-produto .....	133



## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	05
<b>ABSTRACT</b> .....	06
<b>LISTA DE ILUSTRAÇÕES</b> .....	07
<b>LISTA DE QUADROS</b> .....	08
<b>1.0 INTRODUÇÃO</b> .....	10
1.1 Definição do problema .....	11
1.2 Objetivos .....	12
1.3 Justificativa .....	12
1.4 A pesquisa e os procedimentos metodológicos .....	13
1.5 Estrutura do trabalho .....	17
<b>2.0 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA</b> .....	19
2.1 Aspectos conceituais e fundamentos introdutórios .....	19
2.1.1 O conceito de modelo .....	19
2.1.2 Definição de gestão .....	20
2.1.3 Modelo de gestão .....	21
2.1.4 Evolução das teorias de base dos modelos de gestão .....	22
2.1.5 A abordagem sistêmica .....	24
2.1.6 Aluno x cliente .....	25
2.1.7 A universidade como uma organização de serviços .....	28
2.1.8 Serviços centrais e periféricos .....	31
2.2 Contextualização da universidade em sua complexidade .....	32
2.2.1 Estrutura organizativa e a gestão na universidade .....	38
2.2.2 Os desafios da gestão na universidade brasileira .....	42
2.2.3 Uma visão prospectiva do ensino superior .....	45
2.2.4 Gestão com previsibilidade .....	50
2.3 Abordagem da qualidade na universidade .....	51
2.3.1 Operacionalização da qualidade .....	52
2.3.2 Indicadores da qualidade .....	56
2.4 Qualidade como referência legal na universidade .....	58
2.5 Avaliação da qualidade na universidade: uma caminhada no início .....	61
2.6 O modelo do SINAES .....	67
<b>3.0 DESCRIÇÃO DOS MODELOS DE QUALIDADE PESQUISADOS</b> .....	72
3.1 Modelo de Barzagan .....	72
3.2 Modelo Holístico .....	74
3.3 Modelo Transformativo .....	77
3.4 Modelo de Compromisso com o Programa de Qualidade.....	78
3.5 Modelo de Bawden e Marton.....	79
3.6 Modelo de uma Universidade Responsiva .....	80
3.7 Modelo de Mergen, Grant e Widrick .....	81
3.8 Modelo de Melhoria Contínua da Qualidade – CQI .....	86
3.9 Modelo de Jones .....	93
3.10 Modelo de Watty .....	98
3.11 Modelo de Tucci e Callesi .....	103
3.12 Modelo de Finnie e Usher.....	106
<b>4.0 ANÁLISE DOS MODELOS</b> .....	110
4.1 Memorial dos Modelos .....	110

4.2	Representação gráfica dos modelos levantados .....	114
4.3	Indicadores da Qualidade categorizados segundo as matrizes teóricas de Juliatto, UNESCO e MEC .....	115
4.4	Matriz dos indicadores determinantes da qualidade encontrados nos modelos pesquisados X dimensões de Juliatto. UNESCO e SINAES ....	118
4.5	Análise comparativa das matrizes de Juliatto, Unesco e SINAES com os modelos estudados .....	123
4.6	Análise geral da força dos indicadores .....	128
<b>5.0</b>	<b>PROPOSIÇÃO DO MODELO REFERENCIAL .....</b>	<b>130</b>
5.1	Premissas do modelo de gestão .....	132
5.2	Ligando a avaliação institucional ao modelo .....	135
5.3	Descrição do modelo proposto .....	136
5.4	Efeitos esperados .....	141
5.5	Dificuldades e limitações .....	141
<b>6.0</b>	<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>142</b>
<b>7.0</b>	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>144</b>

## 1.0 INTRODUÇÃO

Em todas as organizações, sejam estas empresariais ou institucionais, de diferentes portes, públicas, privadas ou sociais, buscar compreender e determinar as características que os serviços deveriam apresentar, a fim de que tenham um sentido para aqueles que os realizam e qualidade para os que consomem, tem sido um grande desafio.

Para que um serviço tenha sentido para quem o realiza, é essencial que a pessoa saiba para onde ele conduz, ou seja, é essencial que os objetivos sejam claros e valorizados e que seja possível o conhecimento dos resultados do desempenho e a possibilidade de se ajustar. Aos olhos de quem realiza, ter valor pode significar poder externar habilidades e potencialidades em padrões desejáveis.

As organizações que podem explicitar com clareza suas atividades, estão atentas em manter sistemas e processos passíveis de serem modificados para que as necessidades de desempenho sejam alcançadas com êxito, atendendo usuários cada vez mais ativos. Mas ainda não são tantas as que se dão conta dos riscos de não ter um programa de procedimentos e padrão elevado para todas as suas operações. Assim, também na universidade, se seus processos deixarem de apresentar indicadores satisfatórios, é preciso agir para avaliar, controlar e melhorá-los. Como escrevem Porto e Réginer (2003, p. 105) “a disseminação dos conceitos e valores associados à qualidade caminham em paralelo com a consolidação de práticas de avaliação: o que não se mede dificilmente se consegue gerir.”

A educação superior se apresenta como um padrão de entrada para a sociedade pós-industrial. Mas, tanto a educação como a qualidade, no contexto atual, tem como principal agente o homem e objetivam a transformação através da conscientização e não somente pelo controle. É pela aprendizagem que todo homem é levado a fazer aquilo que deve ser feito, portanto, enfatiza-se que as universidades, como meio de cultura e transformação do conhecimento, têm um vasto potencial para agir mais enfaticamente na promoção da qualidade, puxando melhorias para a sua gestão a partir do campo da sua própria avaliação, fortalecendo a sua identidade institucional pela excelência do atendimento aos plurais interesses da própria sociedade, quase sempre desiguais e eventualmente conflitantes.

## 1.1 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Em virtude de seu caráter interdisciplinar, a universidade interage com um maior número de segmentos da sociedade do que qualquer outra organização isoladamente e sua gestão tem sido parte da agenda de discussão em instâncias políticas como acadêmicas. Brovetto (2005, p.22) considera que “a instituição universitária está sujeita por sua própria essência, a um conflito fermental de valores”, sendo os desafios que lhe são impostos, de gestão e ao mesmo tempo construção da qualidade dentro de cenários altamente dinâmicos, grandes, pois abrangem uma série de valores internos, envolvendo atitudes, comprometimento e participação.

No entorno há também uma sociedade expectante em relação à qualidade dos serviços prestados pela universidade, tomada da consciência de que melhorias contínuas são necessárias para alcançar e assegurar alto desempenho científico, econômico e social de todos. A universidade é estruturada para atender o mundo do trabalho, mundo científico e acadêmico, sendo a sua qualidade expressão maior de deferência da sociedade, assim como sua ausência alvo de inquisição, pois a busca de melhorias é inerente à natureza humana.

Estes cenários dinâmicos, como apresentam (Porto e Réginer, 2003), constituem desafios para as instituições universitárias, na medida em que inquietam a estrutura e fazem com que se busquem novas alternativas de gerenciamento, de eficiência e de financiamento para fornecer serviços de valor à sociedade. As necessidades são muitas e uma série de fatores estão envolvidos, mas primordialmente a qualidade da capacitação do corpo docente, dos currículos, dos estudantes, da infra-estrutura e do meio educacional.

Constata-se que no mundo real e concreto da universidade, questões de ordem política, econômica, institucional, profissional e pessoal tendem a desafiar a sua gestão e dificultar que o processo efetivo e sistemático da qualidade ocorra também no nível esperado pelos alunos, na satisfação pessoal e profissional de docentes e nas contribuições à sociedade. A observação empírica revela que os modelos de gestão tradicionais não atendem as especificidades da universidade e que esforços modernizantes também precisam contemplar aspectos subjetivos e

objetivos na maneira de agir das pessoas, caracterizando limitações ou avanços na implementação de medidas inovadoras de gestão.

Diante do paradigma da gestão e das exigências de qualidade tanto por parte da sociedade, como das instâncias oficiais legais e outras reguladoras responsáveis pela avaliação do ensino superior, a operacionalização da qualidade enquanto nível de ganho nos serviços disponibilizados à sociedade pela instituição constitui-se no centro do debate deste trabalho. Portanto, definiu-se assim o problema de pesquisa deste trabalho: **Que requisitos podem orientar um modelo de gestão de forma a garantir a melhoria da qualidade na instituição universitária?**

## 1.2 OBJETIVOS

Os objetivos de um trabalho servem para nortear os estudos e conduzi-los a um determinado fim. Nessa perspectiva, foram estabelecidos os objetivos desta pesquisa, os quais são apresentados a seguir.

### 1.2.1 Objetivo geral

O objetivo deste trabalho é propor um modelo referencial para gestão de indicadores que apóiem uma política de qualidade na universidade.

### 1.2.2 Objetivos Específicos

1. Desenvolver um referencial teórico a cerca do que vem sendo apontado pela literatura para a compreensão atual do fenômeno da qualidade nas instituições universitárias.
2. Levantar e descrever modelos que enfatizem a gestão da qualidade em instituições universitárias.
3. Identificar os indicadores citados em cada modelo como característicos da qualidade.

## 1.3 JUSTIFICATIVA

As transformações das organizações apontam para significativas mudanças de paradigmas, com novos enfoques como os a seguir destacados: desburocratização, agilidade de decisão, aumento da eficiência, valorização das

competências, prevalência da moralidade, participação e gestão compartilhada, transparência e avaliação de resultados.

Sendo a universidade uma organização por natureza complexa que possui um aparato executivo e um aparato político (estado), a sua gestão não é menos complexa e surge como um divisor de águas capaz de responder aos desafios de uma universidade de aprendizado contínuo também na gestão, levando em conta a dinâmica própria da contemporaneidade.

Nas instituições universitárias, a maioria das propostas de modernização na gestão tem sido alvo de fortes críticas internas, sendo por vezes taxadas de tecnicistas e controladoras. Tanto é assim que a própria avaliação institucional, base para qualquer proposta de gestão e melhoria, hoje uma realidade na maioria das instituições de ensino superior, levou quase uma década para ser assimilada e implementada, sem desconsiderar os focos de resistência ainda existentes.

Todavia, como enfatiza Juliatto (2005, p. 130), “a mais óbvia condição básica para realizar a qualidade, é querê-la e lutar por ela.” Sendo o relacionamento entre administração e qualidade institucional óbvio, acredita-se num modelo de gestão que tenha a qualidade como sistema integrado e integrador, possibilitando o desenvolvimento de práticas transformadoras entre os sujeitos envolvidos na produção e consumo de serviços na universidade.

Assim sendo, este estudo justifica-se por apresentar um modelo referencial de gestão de indicadores que pode contribuir para a melhoria dos serviços institucionais, pautado na hipótese de que, apesar da universidade ser uma instituição complexa e burocrática, pode haver um modelo referencial que, integrando a avaliação institucional, implique na melhoria da qualidade de seus serviços à sociedade.

#### 1.4 A PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Todo o trabalho de pesquisa que tem como objetivo proporcionar respostas a um determinado problema, requer uma estruturação, uma definição dos procedimentos para esclarecimento da sua natureza, caracterização, método e técnicas utilizadas. Na seqüência estão dispostas as diferentes classificações desta pesquisa, bem como as etapas para sua realização.

#### **1.4.1 Do ponto de vista de sua natureza**

Dentro de um contexto relativamente parecido, em que as universidades são similares em um número significativo de características, este estudo se apresenta como pesquisa aplicada, de aplicação prática e dirigida à solução de um determinado problema que envolve verdades e interesses de um grupo específico representado pelas universidades brasileiras.

#### **1.4.2 Do ponto de vista da forma de abordagem do problema**

Levando-se em conta que a abordagem qualitativa parte do pressuposto que há uma relação dinâmica entre o mundo e o sujeito que busca intervir numa situação insatisfatória, mudando as condições percebidas como transformáveis, em relação às quais pesquisador e pesquisado, espontaneamente assumem uma posição reativa (Chizzotti, 1995), a natureza da presente pesquisa quanto a abordagem do problema, é predominantemente qualitativa no que tange ao desenvolvimento de um modelo referencial para a gestão direcionado à universidade, tendo por interface a qualidade.

#### **1.4.3 Do ponto dos seus objetivos**

Do ponto de vista de seus objetivos, esta pesquisa se caracteriza como exploratória e descritiva. Segundo Gil (1996), é exploratória porque visa proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito, e é descritiva porque visa descrever as características gerais do fenômeno administrativo inerentes aos modelos de gestão da qualidade e relações existentes, específico das universidades, a partir dos fundamentos teóricos a cerca da gestão da qualidade na universidade, seus serviços e qualidade destes, explorados e discutidos a partir das referências bibliográficas e modelos investigados. Observando-se contudo que, para Martins (2006, p. 11) “as diferenças entre as categorias exploratória e descritiva são tênues, já que toda a investigação científica tem caráter exploratório e descritivo, alterando-se apenas em algumas ênfases.”

#### **1.4.4 Do ponto de vista da linha de raciocínio**

O método de abordagem (raciocínio) neste estudo é o indutivo e o dedutivo. Essa dualidade encontra respaldo na afirmação de Fachin (2003) quando diz que os métodos dedutivo e indutivo não são proposições que se opõem, eles compõem

uma única cadeia de raciocínio. O método indutivo é o espírito experimental da ciência, pelo qual resultados universais empíricos são obtidos, já o método dedutivo representa a fase de realização da atividade para construir o modelo referencial proposto.

Demo (1995, p.186), trata da construção de modelos como método e observa que “um modelo é sempre simplificador, pois tenta cristalizar em núcleo concatenado e estável a superfície complexa da realidade.” Por definição, um modelo é reducionista e controlável.

#### **1.4.5 Do ponto de vista dos procedimentos técnicos**

A técnica, para Fachin (2003, p.29), “se refere às táticas de operacionalizar o método”. Portanto, corresponde ao conjunto de procedimentos práticos da pesquisa. As técnicas utilizadas para o desenvolvimento da presente estudo foram a pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica tanto possibilitou o resgate dos principais conceitos e discussões inerentes à contextualização da universidade, como orientou e subsidiou o levantamento dos modelos usados para análise. A pesquisa documental capta na legislação os mecanismos de ordenamento da qualidade nas instituições de ensino superior.

#### **1.4.6 Etapas da pesquisa**

A pesquisa está centrada em estudos de modelos relatados de forma narrativa, nas quais buscou-se as semelhanças entre um conjunto de universidades e ao mesmo tempo tentou-se entender suas singularidades.

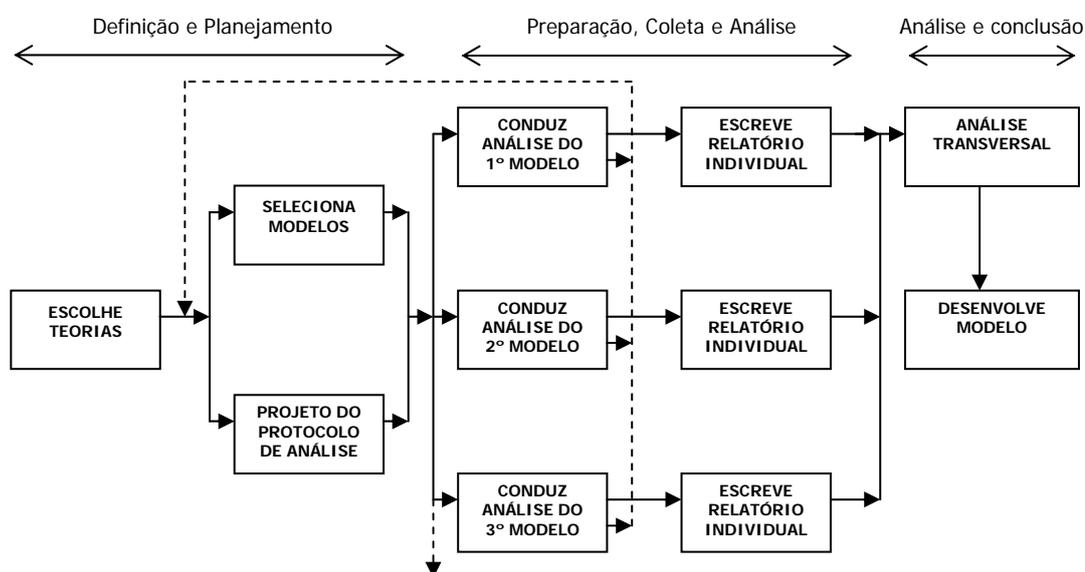
De acordo com Contandriopoulos *et al.* (1999) não existe regra formal, no sentido estatístico, para análise qualitativa dos dados. Todavia, quando os dados se apresentam na forma verbal, a análise pode compreender quatro etapas:

- a) Preparação do material bruto: Consiste em produzir uma base empírica completa e facilmente acessível e em estabelecer um bom sistema de classificação dos documentos, registrando as fontes e a proveniência do material. Criar um banco de dados;
- b) Redução dos dados: Reduzir e estruturar o conjunto de dados e informações gerados na primeira etapa. Existem três procedimentos de redução de dados, a redação de resumos, a codificação e a marcação dos temas e a realização de reagrupamentos;

- c) Escolha e aplicação dos modos de análise: Consiste em extrair modelos dos dados previamente organizados;
- d) Análise transversal: Visa verificar se existe réplica dos resultados entre os vários casos ou situações, acrescenta-se às etapas precedentes, quando os dados qualitativos coletados se referem às várias organizações, situações ou indivíduos. Ela procede por comparação, no sentido de perceber se os modelos observados se reproduzem.

A seqüência de procedimentos acima citados orienta o conjunto de ações que integram as seis etapas desta investigação, as quais estão ilustradas na Figura 1 e descritas na seqüência:

Figura 1- Etapas da pesquisa



Fonte: Adaptado de Yin (2005, p.72)

- a) Escolha das teorias de embasamento da pesquisa: consistiu no processo de leitura exploratória e seletiva para construção da argumentação teórica. A triangulação entre a gestão universitária, a avaliação institucional e a base legal para a gestão da qualidade na universidade compõe o marco de sustentação dos objetivos e contribuições deste trabalho;
- b) Seleção dos modelos: sendo as universidades similares em um número significativo de características, para produzir a base empírica (material bruto) foram selecionados na literatura, tendo como critério a acessibilidade, doze modelos de gestão em cuja proposta a qualidade é uma propriedade presente;

- c) Projeto e protocolo de análise: a redução dos dados foi feita em dois momentos, primeiro com a elaboração do resumo de cada um dos modelos, apresentando um relato individual sem a preocupação com a estruturação dos dados. E, posteriormente, construindo um memorial dos elementos representativos da qualidade enfatizados em cada modelo;
- d) Escolha e aplicação dos modos de análise: a configuração teórica para o alcance da qualidade na instituição universitária predita por Juliatto (2005), UNESCO (1998) e SINAES (2004) e a configuração empírica dos modelos identificados deram origem a uma matriz bidimensional, a qual permite uma confrontação entre as teorias e a realidade empírica;
- e) Análise transversal: cada um dos indicadores de qualidade identificados nos modelos pesquisados é analisado face às dimensões que integram aos três modelos teóricos no sentido de verificar se os mesmos se reproduzem ou não;
- f) Construção do modelo referencial: reestruturando o pensamento orientado pelas informações levantadas e considerando a exigência legal de avaliação e garantia da qualidade no ensino superior, foi proposto um novo modelo referencial para gestão de indicadores.

## 1.5 ESTRUTURA DO TRABALHO

Esta dissertação está dividida em seis capítulos conforme segue:

O Capítulo 1 traz a introdução ao trabalho, enfatizando a importância da universidade agir com qualidade, faz a justificativa de sua realização, apresenta os objetivos geral e específicos, bem como os procedimentos metodológicos e sua estrutura.

O Capítulo 2 inicia com uma revisão bibliográfica de conceitos e fundamentos introdutórios sobre a construção de modelos e sobre a evolução da gestão, depois traz uma abordagem que contextualiza a universidade como uma organização de serviços, de natureza complexa, que presta serviços à sociedade em um ambiente dinâmico e é desafiada a garantir qualidade em suas atividades, sendo para isso formalmente avaliada.

O Capítulo 3 apresenta e descreve doze diferentes modelos de gestão da qualidade que foram utilizados como parâmetro na proposição de um novo modelo.

O Capítulo 4 apresenta o resultado obtido com a análise dos modelos pesquisados considerado seus indicadores, o peso e a influência dos mesmos no processo de gestão.

O Capítulo 5, com base nos capítulos anteriores, concentra-se na proposição de uma nova proposta para gestão de indicadores, com vistas a apoiar a política institucional de garantia e melhoria contínua da qualidade.

O Capítulo 6 traz, finalmente, a conclusão do trabalho e as referências utilizadas estão contidas no Capítulo 7.

## **2.0 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

Esta representa a primeira etapa da pesquisa onde procura-se realçar e discutir alguns conceitos que surgem no decorrer do trabalho, os quais facilitam o seu entendimento. Em seguida, é apresentada uma abordagem sobre o contexto que envolve a instituição universidade, tanto interno quanto externo.

### **2.1 ASPECTOS CONCEITUAIS E FUNDAMENTOS INTRODUTÓRIOS**

#### **2.1.1 O conceito de modelo**

O termo modelo, por vezes, sucinta uma falsa concepção de que modelos foram feitos para serem transplantados, importados e reajustados, a partir de uma experiência bem sucedida, para as organizações que enfrentam problemas.

De acordo com Sayão (2001), na busca de novos conhecimentos, esclarecimentos de novos fenômenos e eventos, o ser humano não os identifica somente pelas sensações ou pelas manifestações imediatas, mas recorre à reflexão e ao conhecimento acumulado, através da formulação de hipóteses e da estruturação de modelos.

Dessa maneira, a abstração constitui uma poderosa ferramenta no exercício da aquisição do conhecimento, visto que para se compreender a imensa variedade de formas, estruturas, comportamentos e fenômenos residentes no nosso universo é necessário selecionar aqueles de maior relevância para o problema objeto da investigação e elaborar para eles descrições adequadas. Constroem-se assim, esquemas abstratos da realidade, nos quais as coisas são reduzidas a seus perfis mais convenientes.

Mas, como escreve Rocha Neto (2004, p.78), nenhum objeto complexo pode ser plenamente representado num modelo. “Modelos apenas representam o que enxergamos da realidade, mas não a substitui.”

Sayão (2001) explica que, em uma generalização arriscada, os modelos buscam a formalização do universo através de meios de expressões controláveis pelo ser humano, derivam da necessidade humana de entender a realidade aparentemente complexa do universo envolvente. Um modelo, enquanto representação de algum aspecto da realidade, assume a natureza ambígua de ser igual e desigual à realidade que ele modela. Ele possui sua própria forma e

estrutura, independentemente do original que representa as afinidades e divergências entre o modelo e a realidade devem ser “expressáveis” e “expressadas”.

Como observa o autor, uma das funções principais é a “explanatória e redutora” de complexidade, permitindo que uma determinada classe de fenômenos possa ser visualizada e compreendida, o que de outra forma não seria possível devido à magnitude e complexidade. Os modelos podem ser tratados como aproximações seletivas que, pela eliminação de detalhes acidentais, permitem o aparecimento de alguns aspectos fundamentais, relevantes ou interessantes do mundo real sob alguma forma generalizada. A possibilidade de ser inexato e desigual em relação ao seu original é que, em última análise, permite ao modelo revelar o que se deseja.

Para Robbins (*apud* Pereira e Santos, 2001, p.38), “os administradores necessitam e procuram modelos que possam representar precisamente as suas ações; assim, o modelo melhora em valor à medida que aumenta sua habilidade de descrever com precisão aquilo que procura representar.”

E, nesse processo, conforme Vogt (2002), há sempre residuais de realidade que, por não estarem contidos nas equações do modelo explicativo, de um lado, dão historicidade à ciência, tensionando-a continuamente contra seus limites e sua falibilidade e, de outro, dinamizam, por constituírem desafios ao conhecimento, as suas mudanças e sofisticação.

### **2.1.2 Definição de gestão**

Como explicam Rodriguez e Rodriguez (2002, p. 155), a palavra gestão pode ter diferentes entendimentos dependendo da abrangência que está sendo considerada, mas acrescenta que genericamente “gestão é a forma como os relacionamentos entre as pessoas se estabelecem na busca de um objetivo comum.”

De maneira semelhante, Marcovitch (1998, p.151) diz que “a gestão é o instrumento colocado a serviço de um coletivo humano para que bons resultados sejam alcançados.”

Já Guerreiro (1989, p. 247), observa que “a gestão tem sido caracterizada pelos teóricos da administração como um processo de tomada de decisões.”

De forma mais integrada, o Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – PADCT (MCT,1993, p. 3), assim destaca:

a gestão preocupa-se em formular ações estruturais, voltadas para fora, em relação às especificidades de seu setor de atuação, e em operacionalizar as decisões, através de ações voltadas para dentro da empresa, instituindo sistemas e procedimentos relativos às práticas administrativas (métodos e técnicas), estruturas e cultura organizacionais.

Nas considerações tecidas percebe-se que as ações que integram a gestão são focadas no ambiente externo, dado que uma organização só se justifica pela contribuição que presta à sociedade. Mas as interações do ambiente interno também se apresentam como imprescindíveis para a sinergia e geração de resultados. Como visto, a gestão se apresenta como uma atividade vinculada a efeitos, tanto no que se refere ao ambiente externo como interno.

### **2.1.3 Modelo de gestão**

Conforme Rodriguez e Rodriguez (2002, p.156), “muitas vezes o modelo de gestão de uma organização não é claro, nem visível, mas deve ser explícito e perfeitamente claro para todos, apresentando de uma forma estruturada e organizada, como ocorre a integração entre seus sistemas, com a sua estrutura organizacional e cultura.”

Pereira e Santos (2001) definem modelo de gestão como um corpo de conhecimentos que orientam a concepção e o modo de funcionamento de todos os elementos constituintes de uma organização.

Para Guerreiro (1989, p.230) o modelo de gestão é caracterizado como um subsistema do sistema institucional, correspondendo a um conjunto de princípios a serem observados que assegurem:

- A redução do risco do empreendimento no cumprimento da missão e a garantia de que a empresa estará sempre buscando o melhor em todos os sentidos;
- O estabelecimento de uma estrutura de operação adequada que possibilite o suporte requerido às suas atividades;
- A orientação geral dos esforços através de um estilo e ‘filosofia’ de trabalho que criem atitudes construtivas;
- A adoção de um clima motivador e o engajamento de todos, principalmente dos gestores, em torno dos objetivos da empresa e das suas atividades;
- A aferição se a empresa está cumprindo a missão ou não, se foi feito o que deveria ter sido feito em termos de produtos, recursos e esforços, e se, o que não foi, está sendo corrigido ou aperfeiçoado;
- O conhecimento do comportamento das variáveis relativas aos ambientes externo e interno e suas tendências, do resultado da avaliação de planos alternativos de ação e das transações / eventos ocorridos em cada período e de onde e no que as coisas não correram satisfatoriamente.

Há um relativo consenso entre os autores citados que o modelo de gestão tem impacto sobre os demais subsistemas da organização.

Cabe destaque que o modelo de gestão das instituições de Ensino Superior, segundo preconiza a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (1998, p. 150), “deve levar em conta suas funções de vigilância e instigação, que colocam seus recursos intelectuais e sua autonomia de pensamento a serviço de um desenvolvimento humano harmonioso e sustentável.”

#### **2.1.4 A evolução das teorias de base dos modelos de gestão**

Não faz parte do presente estudo reconstruir a história das teorias administrativas. Porém, descrevem-se abaixo, os pressupostos e enunciados mais relevantes no concernente à gestão das organizações, visto que de acordo com Finger (1988, p. 73) “os estudos desenvolvidos na área de teoria das organizações têm apresentado resultados positivos para o melhor entendimento de como estão estruturadas, como operam, como são estabelecidos os objetivos e como as organizações interagem com o meio ambiente.”

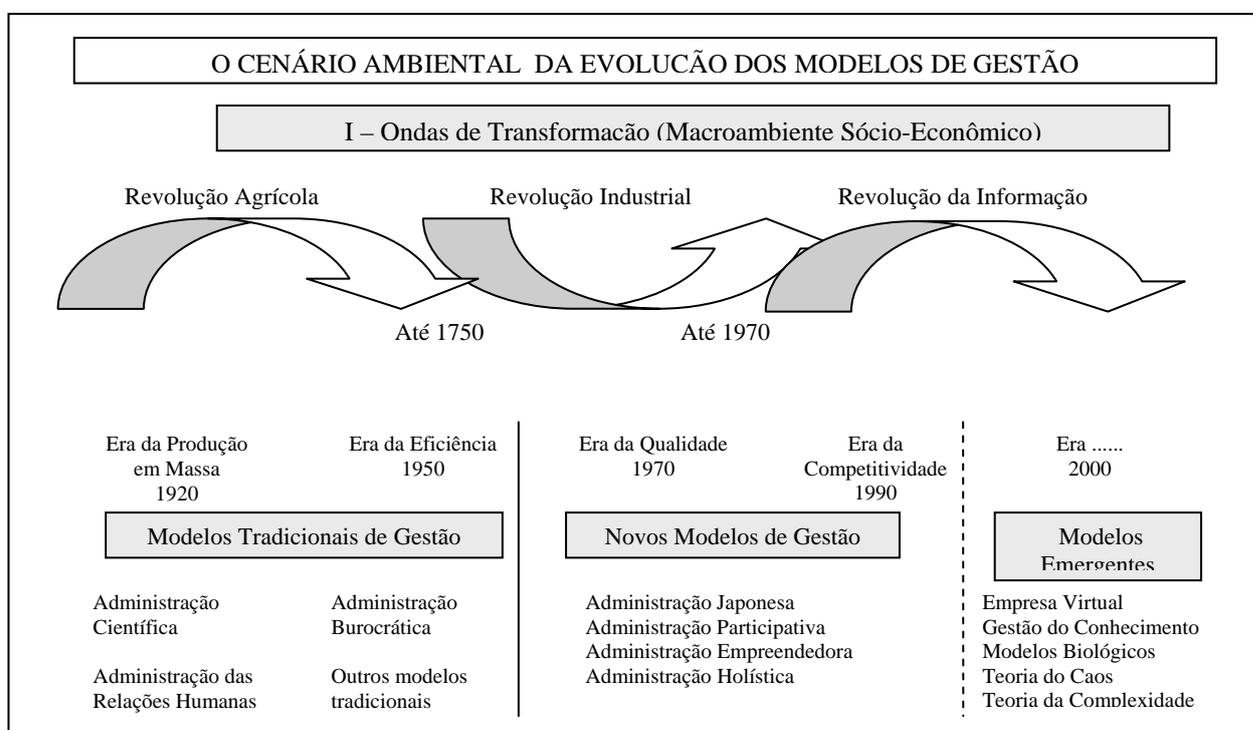
Ainda nas últimas décadas do Século XX, as organizações em geral, tanto privadas como públicas, de forma crescente passaram a se conscientizar da relevância de seus modelos de gestão: no caso das empresas privadas, a motivação era a sua sobrevivência e competitividade no mercado; no caso das empresas públicas, tal motivação era a sua capacidade de cumprir sua missão, ou seja, atender com qualidade a prestação de serviços de interesse da sociedade.

Este contexto gerou um esforço de busca de adequação aos novos modelos de gestão empresarial. Mas também, à medida que as novas idéias e práticas gerenciais surgiam e eram apresentadas pelos seus proponentes como a solução dos desafios gerenciais, eram recebidas com cautela pelo meio acadêmico e empresarial. Foi assim com idéias e práticas novas como Qualidade Total, Reengenharia, Gestão Participativa, Terceirização e Alianças Estratégicas, dentre outras, que precisaram contar com o tempo para que as organizações adequassem os seus modelos de gestão muito mais por um processo de evolução contínua do que por rompimento ou substituição dos conhecimentos gerenciais (SANTOS *et al*, 2006).

Para identificar as características peculiares às novas práticas de gestão empresarial dispersas na literatura e nas pesquisas acadêmicas e, analisá-las dentro do contexto histórico de sua evolução e de sua relação com o conjunto de outras práticas gerenciais, Pereira (*apud* Santos *et al.*, 2006), desenvolveu um modelo de

análise da evolução dos modelos de gestão num cenário que contempla três níveis conceituais: o conceito de Ondas de Transformação que trata dos grandes momentos históricos de evolução da sociedade humana, cada qual com seus paradigmas próprios relacionados aos aspectos político, econômico, social, tecnológico e organizacional; o conceito de Eras Empresariais que trata dos estágios de evolução empresarial, a partir da Revolução Industrial, cada um com seus paradigmas gerenciais próprios; o conceito de Modelos de Gestão que trata do conjunto próprio de concepções filosóficas e idéias administrativas que operacionalizam as práticas gerenciais nas organizações.

Figura 2 – A qualidade no contexto da gestão



Fonte: Adaptado de Santos et al, 2006.

O modelo divide o cenário histórico da evolução das abordagens da Administração em momentos distintos. Inicialmente, as Grandes Ondas de Transformação, compreendendo três grandes períodos: a Revolução Agrícola (até 1750 d.C.), a Revolução Industrial (1750 a 1970) e a Revolução da Informação (após 1970). A Revolução Industrial foi dividida também em três períodos: 1ª Revolução Industrial (1820-1870); 2ª Revolução Industrial (1870-1950); 3ª Revolução Industrial, a partir de 1950. Dentro destes períodos, foram analisadas as abordagens da Administração, segundo o esquema a seguir:

a) Durante a 2ª Revolução Industrial, inicia-se, em torno de 1920, a Era da Gestão Empresarial, a qual se divide em 4 períodos diferentes:

Era da Produção em Massa (1920/49): ênfase na quantidade de produção e na padronização do processo (linha de montagem);

Era da Eficiência (1950/69): ênfase no controle interno das operações (burocratização da gestão);

Era da Qualidade (1970/89): ênfase na satisfação do cliente;

Era da Competitividade (a partir de 1990): ênfase na busca da excelência empresarial (eficiência + eficácia), atendendo os interesses de clientes, colaboradores, comunidade e acionistas.

b) As duas primeiras Eras, Produção em Massa e Eficiência, correspondem às abordagens tradicionais da Administração, da Escola Clássica à Teoria da Contingência.

c) As duas últimas Eras (Qualidade e Competitividade) correspondem às Novas Abordagens da Administração, que são os seguintes: Administração Japonesa; Administração Participativa; Administração Empreendedora; Administração Holística; Corporação Virtual.

Como escreve Ferreira *et al.* (2002) os modelos de gestão são permanentemente melhorados e substituídos, quando perdem a sua função. Portanto, as práticas atuais de administração evoluíram para refletir as necessidades mutáveis das organizações e da sociedade como um todo, pois existem continuidades entre o anterior e o atual e nem um nem outro, separadamente, formam um todo.

Em se tratando do modelo de gestão das instituições universitárias, com o processo de ampliação da participação da sociedade, afirmada pela Constituição Brasileira (1988), novas formas de gestão passaram a ser experimentadas, levando as instituições universitárias a buscar mecanismos que viabilizem suas gestões participativas.

### **2.1.5 A abordagem sistêmica**

A teoria de sistemas gerais, conforme Hanika (1974); Motta (1986), foi formulada coerentemente por volta de 1950 pelo economista Kenneth Boulding e pelo biólogo Ludwig van Bertalanffy, nos Estados Unidos. A partir de então, na teoria

organizacional, tem sido incontáveis os esquemas teóricos divulgados trazendo a idéia de que as organizações podiam ser analisadas em uma estrutura sistêmica.

Robbins (2000, p. 498) define sistema como “um conjunto de partes inter-relacionadas e interdependentes dispostas de uma maneira que produz um todo unificado.”

Em termos semelhantes, para Hanika (1974, p. 19) “sistema é qualquer entidade, conceitual ou física, composta de partes inter-relacionadas, interagentes ou interdependentes.”

Existem dois tipos básicos de sistemas, os sistemas abertos e os sistemas fechados. Como observa Robbins (2000), sistemas fechados não são influenciados pelo ambiente e não interagem com ele, já a abordagem de sistemas abertos reconhece a interação dinâmica do sistema com o seu ambiente.

Quando se fala da organização como sistema, entende-se que seja um sistema aberto, onde é reconhecida não só a sua interação constante com o seu ambiente, mas também a ação de seus fatores interdependentes, incluindo indivíduos, grupos, atitudes, motivações, interações, estrutura, autoridade e metas (ROBBINS, 2000). A tarefa principal da administração é regulada pela necessidade constante de igualar as capacidades potenciais e efetivas da organização às exigências potenciais e efetivas do meio, de tal forma que se mantenha uma situação estável (HANIKA, 1974).

Como descrevem Hanika (1974) Slack *et al*(1999); Robbins (2000); um sistema envolve um conjunto de *inputs* (entradas) que são usados na transformação (processo) de *outputs* (saídas). E, como se refere Stevenson (2001, p. 4), “em instituições sem fins lucrativos o valor dos *outputs* é o seu valor para a sociedade.”

As organizações, independente de sua natureza, como sublinha Hanika (1974), “nas mutáveis condições ambientais” têm na realimentação do processo a garantia da evolução do sistema. Os vários elementos, organizadamente interagindo, caracterizam a multiplicidade da qualidade de produtos e serviços, cuja adequação final ao uso depende de todos e cada um dos itens que os compõem.

### **2.1.6 Aluno x Cliente**

A pontual identificação dos clientes é um ponto crítico da implementação da qualidade em todas as organizações e, no caso das Instituições de Ensino Superior (IES), parece não haver consenso sobre esta definição.

A palavra “cliente” em educação encontra conotações diferentes. Segundo Vigneron (*apud* Carvalho, 1997), quando se fala que o aluno é um cliente encontra-se uma forte rejeição à palavra cliente. Os educadores pensam imediatamente em dinheiro e, hipocritamente, não querem misturar dinheiro e educação. Infelizmente, todo sistema educacional deve ser sustentado financeiramente, seja com dinheiro público, seja com dinheiro privado. Quem é este cliente especial: o aluno? Os novos processos educacionais (objetivos, conteúdos, estratégia e avaliação) se baseiam na “demanda” do “aluno-cliente” e na “demanda” de uma sociedade em plena transformação e que também é o “cliente” da universidade. Alerta este autor que a gestão universitária deve investigar claramente a “demanda” de um cliente duplo : o “aluno cliente” e a “sociedade-cliente”.

A contribuição de Sirvanci (1996) aponta para três diferenças fundamentais entre alunos e clientes. A primeira é a liberdade de escolha: clientes convencionais têm liberdade de comprar os produtos e serviços que desejarem , mas estudantes (mesmo que queiram pagar) têm padrões a superar para serem considerados aptos a receber os serviços oferecidos pela instituição. A segunda diferença é a responsabilidade em pagar o preço: clientes geralmente pagam pelos produtos ou serviços consumidos (acrescentando-se que comprador e consumidor podem não ser a mesma pessoa), enquanto que no ensino superior não é, necessariamente, o estudante que paga (depende de sua aceitação ter sido em uma instituição pública, particular ou bolsista). E, por fim, a terceira diferença são os requisitos para provar mérito e elegibilidade, ou seja, nos negócios é inadmissível a empresa testar seus clientes para verificar se merecem os produtos e serviços que compraram e se souberam se beneficiar deles, mas numa instituição superior os estudantes são continuamente avaliados para determinar o quanto assimilaram o que foi ensinado.

Mazzur (1996, p.2) considera que “a palavra cliente pode ser amplamente interpretada e tradicionalmente os professores não enxergam seus alunos como clientes, mas como matéria-prima para ser moldada em um ‘produto’ para aceitação de empresas e da sociedade.”

Nessa linha, Sirvanci (1996) argumenta que na analogia da produção os alunos atuam como matéria prima quando entram na instituição, como produto em processo enquanto cursando e como produto acabado quando se graduam. Porém, os estudantes são envolvidos e interagem no processo educacional com dois tipos de sistema: acadêmico (cada período do curso é uma etapa do processo produtivo

da aprendizagem) e não acadêmico (facilidades da universidade). Nesse entendimento os clientes da universidade são os empregadores e a sociedade.

Algumas IES, como escrevem (Madu e Kuei,1993), tendem a ver seus estudantes como consumidores primários dos serviços de uma instituição, mas o entendimento de Durkin (2002) sobre se seriam os alunos consumidores é que “sim e não”, pois educação é mais que um simples bem público provido aos estudantes por uma taxa desde que os estudantes depois forneçam serviços para a comunidade que em troca provê recursos para educação e pesquisa. A educação desempenha um papel central na coesão social.

Paladini (2002, p. 24) esclarece algumas diferenças básicas entre consumidores e clientes: “Chamamos consumidores aqueles que utilizam nosso produto hoje. Já os clientes são os que poderão utilizar, ou não, nosso produto amanhã (...) para eles são dirigidos os esforços para que nossos produtos melhorem continuamente, ou seja, tenham evolução no todo ou em seus elementos.”

Já Reavill (1997) sugere que na busca da melhoria da qualidade as IES devem se preocupar com a diversidade de interesses de seus vários “*stakeholders*” entre eles: (1) estudantes, que constituem os beneficiários diretos; (2) os empregadores, beneficiários indiretos; (3) os familiares e dependentes dos estudantes, que além de arcar com os custos de formação, esperam por um melhor padrão de vida após sua formação; (4) as universidades e seus servidores diretos e indiretos que dependem das atividades da instituição; (5) os fornecedores que têm as universidades como clientes de produtos e serviços; (6) as escolas de ensino médio que fornecem os principais insumos (alunos); (7) as demais universidades que são competidoras dentro do sistema de interesse; (8) o comércio e a indústria que são beneficiários das pessoas formadas, tanto no aspecto do conhecimento como de potenciais clientes com renda para gastar; (9) a nação, para seu desenvolvimento e melhoria do padrão de vida de seus cidadãos; (10) o governo que atua como regulador do sistema e fornecedor do ensino público; (11) os contribuintes que esperam retorno dos tributos pagos; (12) as organizações profissionais e de classe que têm interesse em tê-los filiados à entidade para fortalecimento da categoria.

De acordo com esta abordagem, existe uma gama de indivíduos e organizações governamentais e empresariais identificáveis que potencialmente podem ter seus interesses nas atividades desenvolvidas pelas IES, tendo como alvo

a qualidade de seus serviços. Pelas considerações, a universidade não tem clientes convencionais, na perspectiva do mercado, mas inúmeros e atentos interessados em seus serviços, cujas necessidades precisam ser identificadas não apenas no tempo presente, mas em condições futuras e atendidas com qualidade. Daí a importância da interação com o ambiente que a cerca.

### **2.1.7 A universidade como uma organização de serviços**

Independente da atividade exercida, as organizações empresariais e institucionais de serviços têm muitas características em comum, mas também outras que as tornam singular no próprio grupo.

A literatura econômica aponta que o modo tradicional de agrupar serviços é por ramo de atividade. Browning e Singelman (1978) propuseram uma divisão dos serviços em quatro grupos, identificados segundo a orientação da demanda, que estão discriminados abaixo:

Serviços Produtivos: utilizados pelas empresas durante o processo produtivo, atividades intermediárias por natureza (seguro, serviços bancários, serviços jurídicos, propaganda e publicidade, comunicação, corretagem);

Serviços Distributivos: após completado o processo produtivo são as atividades de distribuição dos bens (transporte, comércio, armazenagem);

Serviços Sociais: atividades prestadas à coletividade (educação, saúde, lazer, administração pública);

Serviços Pessoais: atividades prestadas aos indivíduos (hotelaria, restaurantes/bares, cabeleireiros, domésticos).

O terceiro grupo, dos Serviços Sociais, conforme o autor, engloba as atividades que estão voltadas para o atendimento das necessidades básicas da sociedade. São os serviços de natureza pública, não mercantis, que não podem ser realizados por empresas internacionais (*untradeable*) e abrangem a administração pública, defesa, seguridade social, educação, saúde humana e serviços sociais.

Para Blau e Scott (*apud* Finger, 1997, p. 264) “as organizações podem ser classificadas tomando como base o princípio de associações e benefícios mútuos, organizações de serviços e de bem-estar público, firmas comerciais, entre outros.” Para o autor, num primeiro momento a universidade pode ser enquadrada como de serviço uma vez que a sua função (ensino, pesquisa e extensão) está em benefício de seus alunos e a sociedade em geral, podendo passar para benefício mútuo

quando a atenção de seus membros se dirige para resultados financeiros provenientes da atividade exercida.

Juliatto (2005) também afirma que as universidades são organizações de prestação de serviços que operam em contexto e ambientes sociais que provêm a sociedade com retornos esperados.

Mezzomo (1994) entende que uma universidade está a serviço da comunidade, está a serviço da indústria, está a serviço de grandes laboratórios de pesquisa, de hospitais e de outros consumidores de seus serviços.

Portanto, as universidades se apresentam como organizações de serviços que têm suas atividades direcionadas tanto a servir diretamente pessoas, como outras organizações de serviços e também de organizações de manufatura.

Kotler (2000, p. 418) afirma que “os serviços são produtos intangíveis, inseparáveis, variáveis e perecíveis que, como resultado, normalmente exigem mais controle de qualidade, credibilidade de fornecedor e adaptabilidade.” Fitzsimmons; Fitzsimmons (2003) e Wright; Lovelock (2006), relacionam as características dos serviços e quase todas elas com pequenas variações, recaem nas quatro descritas por Kotler que são: intangibilidade (ausência de materialidade) , inseparabilidade (o cliente como parte ativa no processo de produção), variabilidade (dificuldade de unificar e controlar a variabilidade) e perecibilidade (dificuldade de estocar).

Escreve Drucker (1993, p. 244) “as atividades de conhecimento e de serviços não devem ser tratadas apenas como trabalho. Na fabricação e transporte de coisas o foco quanto aumentar a produtividade está no trabalho. Na atividade de conhecimento e de serviços ela tem de estar no desempenho. Para ser específico, em algumas tarefas de conhecimento e serviço, o desempenho significa qualidade.”

Deming (1990) quando enumerou os quatorze pontos o fez incluindo os serviços, mas, apesar disso, ele reconhece a existência de diferenças entre a manufatura e serviços. Reconhece que uma diferença fundamental entre as duas áreas é que o operário da manufatura não tem apenas um emprego, ele sabe que está fazendo sua parte em uma coisa que alguém verá, sentirá e usará. Ele tem idéia o que significa a qualidade. Reconhece que nas organizações de serviço, as pessoas que nelas trabalham geralmente desempenham uma função e não visualizam tão facilmente o produto (serviço) que fazem.

Argumenta Albrecht (1997, p.xii) que “as questões de qualidade e de serviços não são mais separadas – hoje elas são uma só questão. Uma vez deixada para trás

a distinção arcaica entre produtos e serviços, começamos a entender que a única coisa que realmente importa em negócios é entregar valor para o cliente, que é sempre uma combinação de itens tangíveis e intangíveis”.

Nesse sentido, o conceito de hora da verdade constitui-se na pedra fundamental da qualidade de serviços tornando também mais complexo o conceito de qualidade que leva em conta o processo fundamentalmente humano de geração e entrega do produto em um ponto específico, ou em muitos pontos simultaneamente ou não.

Com base no que escreve Normann (1993), as organizações de serviços, em sua grande maioria, são intensivos em personalidade no sentido de que a qualidade fornecida é essencialmente resultado do desempenho de pessoas em situações específicas (sem considerar a existência ou não de grande capital e equipamento empregados), sendo os efeitos do desempenho e o feedback imediatos.

Ressalta Albrecht (1992) ao se referir às armadilhas em programas de melhoria de serviços, que organizações muito estruturadas e orientadas por regras, como é o caso de órgãos do governo, instituições educacionais e militares, dentre outras, sofrem de uma forma de artrite ou outra, onde as pessoas não estão autorizadas a pensar. Políticas, procedimentos, sistemas, regras, critérios de decisão e descrições de cargos são otimizados em termos de máximo controle e mínimo risco. Não fazer nada errado torna-se mais importante do que fazer a coisa certa.

Para Normann (1993) à medida que a sociedade evolui e os consumidores passam a desfrutar de maior liberdade, eles manifestam expectativas mais variadas. Assim, inovações técnicas e sociais explicitamente reconhecidas estão sendo usadas para formular a redefinição dos serviços. O autor fala da existência de forças que impulsionam a inovação e cita dois tipos de impulsos diferentes. A primeira, forças de impulsão “internas” para serviços e projeto de sistema administrativo, serve como base da inovação; a segunda, forças de impulsão “externas”, abrem oportunidades para a inovação.

Dentre as várias organizações que caracterizam a sociedade moderna, uma razão por que as inovações de serviços freqüentemente falham em parecer espetaculares é que muitas delas são realmente baseadas em inovações sociais que geram novos tipos de comportamento social, que usam energia humana ou social mais eficientemente, que ligam contextos sociais entre si de novas maneiras

(NORMANN, 1993, p.38). Para o autor, o contexto da universidade pode ilustrar um tipo de inovação social que envolve criativamente a ligação de contextos diferentes, sociedade, alunos, institutos de pesquisa, comunidade.

Outra linha de pesquisadores a que pertencem Parasuraman; Zeithman e Berry (*apud* Salomi et al., 2005) entendem que para avaliar a qualidade de um serviço basta estabelecer um modelo de determinantes da qualidade e questioná-lo junto aos clientes. Nesse modelo fica claro que o julgamento sobre a qualidade dos serviços depende de como os clientes percebem o real desempenho do serviço, a partir de suas próprias expectativas. São comparados os níveis de expectativa com a performance da qualidade percebida pelos clientes em cada um dos determinantes, através de uma escala numérica. A diferença entre o esperado e o percebido resulta no fator de qualidade do determinante ou do grupo/categoria a que este pertence.

As idéias apresentadas capturam a relação entre a universidade com as atividades de serviços, demarcando o vínculo existente entre a organização de serviços com o fator qualidade.

### **2.1.8 Serviços Centrais e Periféricos**

Os serviços constituem-se de um componente central (atividades que diretamente integram a atividade fim) e de componentes periféricos (atividades meio para a consecução e aprimoramento da atividade fim), divergem pela natureza de suas competências e funções, mas os consumidores ao fazerem a avaliação do serviço, consideram o desempenho de ambos os aspectos.

Froemming (2001) em detalhada pesquisa realizada em ambiente universitário relata que os serviços periféricos constituem-se nos serviços de apoio, que estão mais ligados às ofertas do nível tático que requerem nível de operação e envolvimento dos empregados nas atividades e que envolvem decisões de curto prazo com menor risco. Já os serviços centrais ligados a cursos, programas curriculares e metodológicos estão mais relacionados a planejamento de previsões de mais longo alcance.

Portanto, é através da combinação das atividades meio-fim que se torna possível a produção, a reprodução e a extensão das atividades inerentes ao ensino, a pesquisa e à extensão no ambiente da universidade.

Walker (*apud* Froemming, 1991) chama a atenção para a importância dos encontros que os consumidores têm com os serviços periféricos antes de, muitas vezes, chegarem ao serviço central. Observa que, em se tratando de serviços, onde a avaliação é dificultada por suas características intrínsecas, aspectos de ambiência, atitude dos empregados, atmosfera e processos, influenciarão a pré-disposição da satisfação do consumidor antes que ele chegue ao serviço central. Assim, o desempenho dos serviços periféricos é parte vital para a avaliação do serviço total.

A autora destaca ainda que grande parte da literatura enfatiza a importância de administrar o ambiente físico visto sua influência na aquisição do serviço central. Shostack (*apud* Froemming, 2001, p.52) nota que “os clientes têm dificuldade ao tentar determinar objetivamente a qualidade de um serviço, principalmente antes de comprar (...) assim, eles olham para as evidências físicas na busca de alguma ajuda.” Portanto, como confirma Morash e Ozment (*apud* Froemming, 2001), alguns aspectos dos serviços centrais e periféricos são mais proeminentes e visíveis aos clientes que outros aspectos, e o cliente poderá utilizar estes atributos proeminentes e destacados como indícios para julgar a qualidade total da oferta.

Mas, para Froemming (1991, p. 52), “incrementar performance de qualidade de serviços é incrementar a oferta total do serviço, que inclui tanto os aspectos centrais como os periféricos.” Logo, é preciso haver um alinhamento entre fins e meios para criar valor percebido pelo cliente, pois apenas uma adequada entrega do serviço central não garante consumidores satisfeitos.

É importante salientar que “periféricos”, no contexto situado, não significa menos importantes ou marginais, apenas refere-se a uma dimensão alternativa do produto. Assim, assegurar um equilíbrio adequado entre serviços centrais e periféricos, ou a congruência entre ambos, parece essencial na prestação de um serviço de qualidade.

## 2.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE EM SUA COMPLEXIDADE

Esta parte analisa as particularidades da universidade como uma instituição atuando interativamente com a sociedade que a envolve. Apresenta sua definição, discute sua complexidade num cenário extremamente dinâmico, a necessidade de seu modelo próprio de gestão.

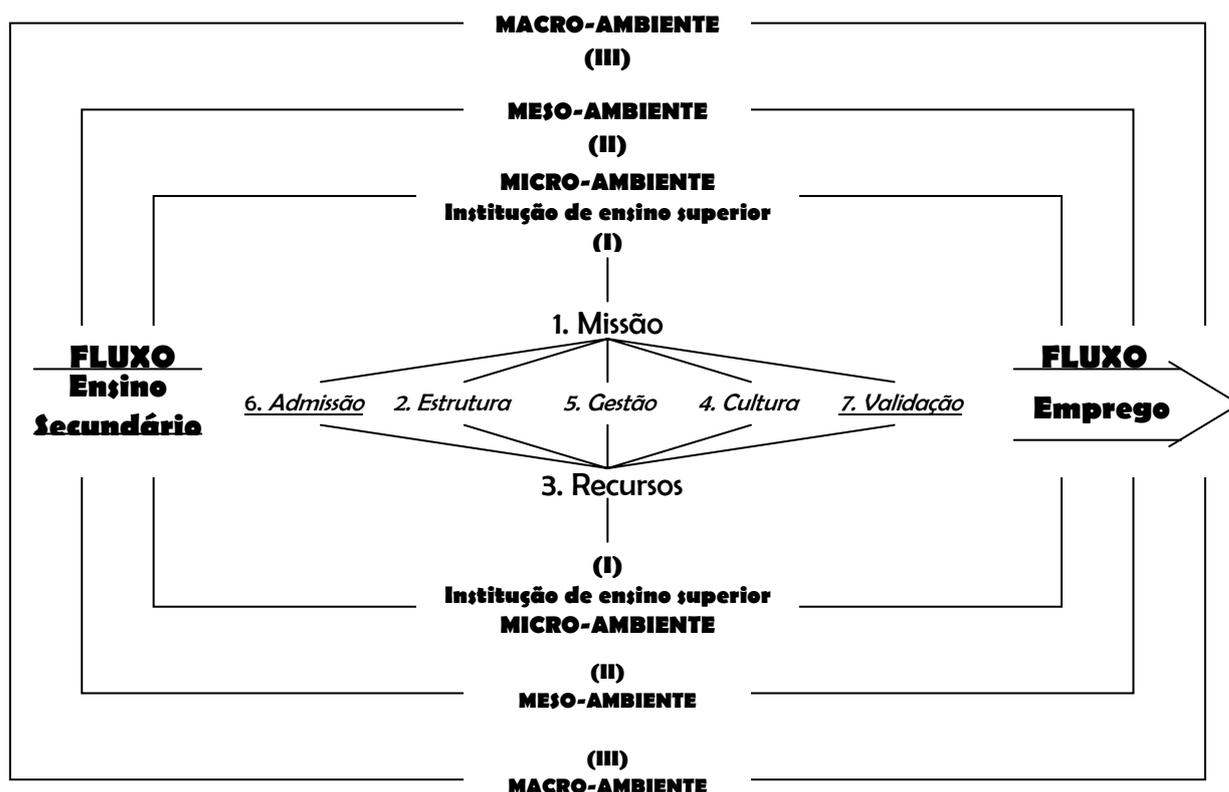
Nos termos do que escreveu Rosenthal (1982, p.23) “é evidente, pela sua própria organização, que a Universidade é reflexo do Estado e da Sociedade em que se situa o que, por sua vez, leva ao paradoxo de caber a ela expressar aquilo que dela se espera.” Assim, se há consenso quanto a algumas tarefas essenciais da universidade, muito se discute sobre a multiplicidade conflitante de funções que a instituição estaria chamada a exercer nas modernas sociedades industriais e sobre a forma que deve assumir para executá-las eficazmente.

Pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 em seu Artigo 52, “As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano.”

Já a UNESCO (1998, p.105), conforme o documento elaborado para a Conferência Mundial sobre o Ensino Superior no Século XXI – Visão e Ações, assim se refere às instituições de ensino superior, dentre estas o estabelecimento universitário:

são sistemas complexos que interagem com as instituições de seu ambiente, isto é, com os sistemas políticos, econômicos, culturais e sociais. São influenciadas pelo ambiente local e nacional (ou meso-ambiente) e, cada vez mais, pelo ambiente regional e internacional (macro-ambiente). Mas por sua vez, podem e mesmo devem influenciar esses diversos tipos de ambientes.

Figura 3 - Visão sistêmica da instituição universitária



Legenda:

Em letras em negrito e itálico: subsistemas da instituição de ensino superior.

Em letras em negrito e sublinhadas: subsistemas na junção do meso e do micro-ambiente.

Em letras normais: subsistemas do meso-ambiente.

Em letras em negrito e maiúsculas: os diferentes níveis de ambiente ou subsistema.

Fonte: UNESCO (1998, p 146)

Como ilustra a Figura 3, essa abordagem coloca a universidade no contexto amplo de ações e interações como um todo indissociável em plena transformação. Do ponto de vista diacrônico, dois sistemas condicionam o processo de transformação, o sistema de admissão de estudantes e o sistema de validação que explicita as características das saídas. Do ponto de vista transversal, o sistema vive e evolui em função de cinco sistemas, missão, estruturas, recursos (humanos e financeiros), cultura (e subculturas) e gestão. Desse último depende a harmonização das interações entre os sete sistemas citados. (UNESCO, 1998).

Sendo a universidade tratada como uma instituição, convém que se esclareça a diferença entre uma organização empresarial e uma organização institucional. Como distingue Pereira; Fonseca (1997, p. 119), “as organizações criadas com o fim específico de otimizar meios para cumprir uma tarefa ou realizar objetivos são chamadas organizações instrumentais e os sistemas organizacionais que encarnam padrões sociais relevantes para a sociedade são chamadas organizações institucionais, ou simplesmente instituições.”

Assim, as universidades são produtos das ações humanas, que em virtude das funções que tradicionalmente lhe tem sido atribuídas, quer como geradora de bens públicos ou serviços suscetíveis de apropriação privada, são das instituições mais requisitadas pela sociedade para acompanhar os fatos e as transformações inerentes a vida humana no contexto social, político, econômico, cultural e científico. (ROSENTHAL, 1982)

Para Zainko (2004), a globalização é, sem dúvida alguma, um dos fenômenos ligados às transformações mundiais da sociedade contemporânea que exercem grande influência sobre o ser e o fazer da universidade. No bojo da transformação econômica e social que hoje está voltada para valores e competências mais apropriados com o cenário real, os desafios da universidade de analisar, refletir e se posicionar sobre tais processos implica em:

produzir um duplo movimento: para fora, ao apresentar à sociedade possíveis caminhos que permitam uma intervenção voltada à inclusão social das massas marginalizadas e, para dentro, ao repensar suas funções, estrutura, habilidades e projetos, visando a uma adequação à nova realidade aqui desenhada, sem perder, contudo, suas características de espaço libertário e de emancipação. (UFPR, 2003, p. 20).

Vários autores, cada um utilizando uma abordagem própria, têm contribuído para a caracterização das universidades como organizações complexas. Cohen e March (1974) chamaram de “anarquia organizada”, pela autonomia que cada integrante tem em suas decisões e pela predominância da ausência de controle. Weick (1983) as classificou como um “sistema frouxamente articulado” onde cada unidade representa um sistema semi-autônomo de decisão e ação, pouco articulado e não integrado horizontalmente à administração central. Para Baldrige *et al* (1991) as universidades são conhecidas por seus objetivos ambíguos e difusos, tecnologia complexa, presença de grupos de interesse e corporativismo, com grande sensibilidade às forças do ambiente externo.

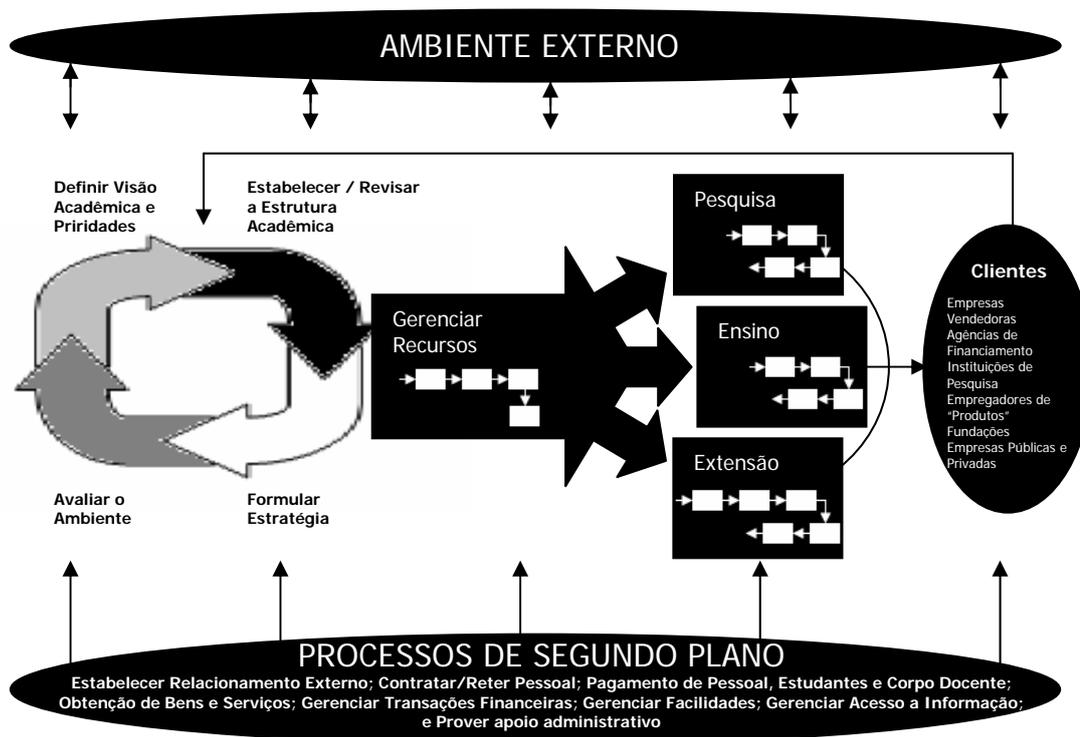
Na mesma direção, Birnbaum (1989) refere-se que a idéia mestra é de universidades como sistemas abertos engajados em vários processos de trocas contínuas com os seus ambientes. Para este pesquisador,

estas instituições podem ser pensadas como compostas de subsistema que são relacionadas a um ao outro por elementos organizacionais compartilhados. Se estes sistemas estiverem fortemente conectados um ao outro, a mudança em um poderá afetar o outro. Considerando que isto não acontece frequentemente, é útil para pensar em instituições de ensino superior como consistindo em sistemas frouxamente articulados, visto que a frouxa articulação pode causar problemas para administradores que desejam corrigir problemas institucionais ou promover mudanças, mas também tem as importantes funções de preservar instituições e fazê-las adaptáveis e responsivas. (BIRNBAUM, 1989, p.51)

Assim, entendida como uma instituição complexa que desenvolve “indissociavelmente” ensino, pesquisa e extensão em múltiplas áreas de conhecimento e nos diversos campos das atividades humanas, é fundamental para a compreensão da administração em universidades, apreciar que a sua complexidade e singularidade têm origem na natureza de suas atividades, intangíveis e fortemente inter-relacionadas e cuja característica mais distinta, que a singulariza entre as demais, é ser a administração um meio, quando se considera o ensino, a pesquisa e a extensão os seus fins existenciais.

Johnson e Rush (1995) apresentam um mapa dos processos que são próprios da instituição universitária, e observam que há uma tendência dos mesmos serem obscurecidos pelas estruturas organizacionais, e por isso a importância do mapa na visualização dos processos que definem a universidade. Cada um dos processos do mapa exibido na Figura 4 explode para criar mapas detalhados de outros sub-processos.

Figura 4 – Mapa do processo da instituição universitária



Fonte: Adaptado de Johnson;Rush (1995, p. 114)

Para completar a idéia de complexidade, Davies e Lockwood (1985, p.27) esclarecem que “as interações dos elementos burocrático e acadêmico na natureza da universidade como uma organização é uma causa principal da complexidade da estrutura e pressões interna, e para explicar a existência de limitada manejabilidade” citam cinco características que ilustram a complexidade das universidades:

a) complexidade de propósito: no prosseguimento do ensino, pesquisa, nas atividades de serviço público a universidade tem propósitos múltiplos, e esses propósitos são difíceis separar no funcionamento da instituição;

b) mensurabilidade limitada: o produto da universidade é capaz de medições limitadas e freqüentemente só em uma pequena escala de tempo usa para planejar propósitos. Também não pode ser suficientemente diferenciado o valor acrescentado ao indivíduo pela universidade do valor somado pela educação secundária;

c) mistura de autonomia e dependência na relação da universidade para sociedade: embora universidades são legalmente responsáveis, e economicamente dependentes, elas também são protegidos da sociedade com respeito a funções chave;

d) a difusão de autoridade: ninguém tem autoridade absoluta dentro da organização que tem que operar por sobrepor esferas de poder e influência. Em parte por causa da natureza das suas atividades e, em parte, porque uma universidade é uma associação voluntária que não é um tipo hierárquico simples de organização. Há uma difusão desalinhada de responsabilidade numa proliferação de centros de iniciativa e tomada de decisão;

e) fragmentação interna: a existência de um grau alto de autonomia de unidades internas baseada em profissionalismo, especialização, tradição, e a natureza de poucas atividades incorporadas dentro da universidade.

Na especificidade organizativa da universidade, a estrutura tem a sua própria lógica e como dizem Davies e Lockwood (1985) não é atípico para um membro da comunidade acadêmica estar envolvido em todos os três papéis básicos (ensino, pesquisa, extensão), em cinco ou seis projetos, como membro de duas unidades (colegiados e departamentos) ou como membro de vários colegiados.

Marcovitch (1998, p. 88) explica que ao ser interpelado por interlocutores da diplomacia, lideranças trabalhistas e dirigentes empresariais que cobravam da universidade uma contribuição maior, lembrou aos mesmos as semelhanças e diferenças entre suas organizações:

A nossa semelhança é que somos todos atores sociais empenhados na arquitetura do novo. Partimos da premissa que vivemos um momento em que o antigo persiste e o novo está para se afirmar. A nossa diferença é que operamos em ritmos distintos. (...) Em alguns órgãos governamentais ou privados o pensar e o fazer são simultâneos. No caso da universidade, o pensar antecede o fazer.

Embora as diferenças, é necessário encontrar um canal certo de se relacionar com a sociedade, criar na interface mecanismos sensíveis que captem e decodifiquem as demandas para os grupos qualificados da universidade. “Insistimos que professores, estudantes e até mesmo funcionários devem ser sensores das demandas da sociedade” completa o autor.

Rosenthal (1982, p,23) ressalta a formulação de dois princípios que entende parecerem axiomáticos em se tratando de firmar a posição da Universidade.

1º - A opinião pública e o Estado podem esperar da Universidade que ela desperte a consciência social no sentido de justificar sua própria existência;

2º - A Universidade precisa responsabilizar-se pela formação sólida de um número representativo de cidadãos que, em número e em qualidade, venham a corresponder às necessidades da sociedade em que está inserida, assim como ao progresso científico. As pesquisas realizadas na Universidade têm de alcançar nível e intensidade tais que possam concorrer com as pesquisas e realizações de povos de respeitável tradição científica.

As considerações levantadas inerentes a universidade, permitem compreender a dinâmica em que se circunscrevem sua missão, sua gestão, sua estrutura organizacional e de poder, sua autonomia e sua relação de troca com a sociedade.

### **2.2.1 Estrutura organizativa e a gestão na universidade**

No campo da administração do ensino superior, Hardy e Fachin (2000); Finger (1997), com base na literatura sobre o processo decisório e sobre como as instituições são governadas, descrevem quatro modelos de gestão universitária: o burocrático, o colegiado, o político e o da anarquia organizada.

Explicam os autores que o modelo burocrático, tem origem na burocracia weberiana, e foi modificado para introduzir a idéia da universidade enquanto uma combinação de características burocráticas e profissionais. São manifestas nas universidades características como: a adoção de regras e regulamentos formais, critérios impessoais, atividades padronizadas, e com a coordenação oriunda da divisão do trabalho e hierarquia administrativa visível.

O modelo colegiado, contempla consenso e acordos no processo de decisão. Os colegiados nas universidades têm origem em duas fontes: comunidade de letrados (*community of scholars*) e a autoridade profissional baseada na competência e não na posição, o que possibilita um tipo de hierarquia mais achatada. A colegialidade como um processo decisório consensual, com um alto grau de influência dos membros do corpo docente, é vista também como descentralização da estrutura.

No modelo político as universidades são organizações complexas que podem ser estudadas como sistemas políticos em miniatura, com dinâmicas de grupos de interesse e conflitos similares aos que existem na cidade, no Estado e em outros ambientes políticos. São enfatizados dissenso, o conflito e a negociação entre grupos de interesses no seio da organização acadêmica. A influência de cada grupo é limitada pelos interesses e atividades de outros grupos que, ocasionalmente, reúnem-se para obter resultados através de negociações.

Por fim, o modelo da anarquia organizada pressupõe a ausência de propósitos pré-definidos na tomada de decisão, pressupõe-se um comportamento administrativo do tipo não-proposital, em virtude de ambigüidades nas preferências, na tecnologia e na participação. Como aponta Finger (1997, p.257) “cada indivíduo é

visto como um tomador de decisões (...). Teoricamente, cada professor é capaz, pode selecionar seu instrumental de trabalho, sem se enquadrar em regras e regulamentos.”

Sobre a ocorrência de interdependência entre os modelos mencionados, ou seja, a idéia de modelos mistos, Hardy e Fachin (2000, p. 28) acrescentam que suas pesquisas apontam para a ocorrência de “relativamente poucos trabalhos foram feitos para descobrir se e como eles, os modelos, interagem.”

A estrutura organizacional diz respeito à arquitetura hierárquica da instituição, refletindo as relações de poder e responsabilidades definidas no modelo de gestão. Ela é responsável pelo agrupamento das atividades que farão com que a instituição venha a desenvolver as suas funções, bem como o seu inter-relacionamento.

Para Mintzberg (2006), na universidade a estrutura tem a forma de uma “burocracia profissional”. É uma instituição burocrática cujas configurações são muito descentralizadas e o núcleo operacional é a parte principal onde “os profissionais não apenas controlam o próprio trabalho como também obtêm o controle coletivo sobre as decisões administrativas que os afetam – decisões, por exemplo de contratar colegas, de promovê-los e de distribuir recursos.” Essas ações decorrem do modelo de gestão democrática com base em instâncias deliberativas colegiadas, em que professores são conduzidos a coordenar cursos, dirigir centros, presidir conselhos e a maioria dos professores integra algum conselho importante.

No modelo colegiado a desconcentração da gestão abre espaços para interações horizontais abertas embora essas não pareçam freqüentes, pois como aponta Weick (1983), as ligações em um sistema frouxamente articulado são tênues e a responsabilidade principal de um administrador em tal sistema é reafirmar e solidificar essas ligações que existem.

A universidade é acima de tudo uma estrutura coletiva. Os chefes de departamento, diretores, reitores, são dirigentes transitórios de uma instituição descentralizada. Cada um está subordinado a pelo menos um colegiado que constitui elemento de contrapoder. Esse colegiado coletiviza o processo decisório. (...) A função dos colegiados em todos os níveis da estrutura universitária não é somente de simples representatividade política, mas de também de participação na gestão competente dos interesses comuns. MARCOVITCH (1998, p.107)

O papel do reitor na universidade, como destaca Mintzberg (2006), é primeiro passar muito tempo lidando com a estrutura, negociando uma solução para disputas jurisdicionais e, segundo, desempenhar papéis importantes na fronteira da organização “amortecendo” a pressão entre interesses internos e influenciadores externos. O autor destaca que esses papéis são as próprias fontes de poder do

administrador que é conquistado no local de incerteza, e é exatamente lá onde estão os administradores profissionais. O administrador que conseguir levantar fundos extras para a universidade, que conseguir proteger seus profissionais da influência externa ou conciliar conflitos bem, converte esse esforço em poder e terá poder enquanto bem representar esses interesses.

Tais considerações sugerem que essa forma ampla e permanente de ajuste de interesses da instituição, a despeito das mudanças aleatórias ou planejadas no contexto, é um forte artifício, mas não fácil, para congregar forças e demover barreiras organizacionais, favorecendo as inter-relações tangíveis e intangíveis entre as diferentes unidades.

No núcleo operacional profissional o modelo colegiado de gestão resulta numa estrutura administrativa bastante participativa. Entretanto, as unidades de suporte ou de apoio que se inserem nessa configuração, tendem a ser gerenciadas pelo alto escalão, seguindo o ordenamento da hierarquia burocrática. “Assim, o que surge frequentemente na organização profissional são hierarquias administrativas paralelas e separadas, uma para os profissionais – democrática e de baixo para cima -, outra para a equipe de apoio – estilo máquina e de cima para baixo” (MINTZBERG, 2006, p. 315).

Ao corpo de profissionais estão reservadas as atividades centrais que são envolvidas diretamente na criação e entrega do produto ou serviço, enquanto ao corpo técnico estão reservadas as atividades de apoio, entendidas como aquelas periféricas que dão suporte tanto às atividades centrais como a si próprias, integrando os processos de retaguarda (*background*) fornecendo insumos, tecnologias, facilidades, recursos humanos, entre outros para garantir que a sua comunidade possa realizar suas tarefas acadêmicas. (JOHNSON E RUSH, 1995)

Madeira (1994), tece considerações sobre a gestão universitária vista por muitos como uma pesada burocracia de controle e de fiscalização, onde é atribuída à Administração, uma tarefa secundária de apoio, no fornecimento dos meios, contrapondo-se à nobreza do processo acadêmico de pesquisa, do ensino, na consecução dos afins. Quem se dedica à administração universitária estaria se excluindo da carreira acadêmica.

Visto assim, nota-se que mesmo a universidade sendo uma instituição social, que forma, de maneira sistemática e organizada, os profissionais, técnicos e intelectuais de nível superior que a sociedade necessita, no que tange a sua própria

gestão, este é um campo melindroso, uma dimensão que não necessariamente ocupa um grau de profissionalização compatível com a superestrutura da universidade.

Por outro lado, Mintzberg (2006, p. 319) destaca que a organização profissional é a única, entre as diferentes configurações, que atende a duas das necessidades mais importantes de profissionais contemporâneos. É democrática e dá a eles uma grande autonomia, libertando-os da necessidade de uma coordenação próxima com seus colegas e permite o aperfeiçoamento de suas capacidades livres de interferências, à medida que “repetem vezes sem conta os mesmos programas complexos.”

Mas, o autor também considera que nas mesmas características positivas e inovadoras, autonomia e democracia, que permitem aos profissionais fazer parte de uma instituição e ao mesmo tempo ser livres para atuar cada um à sua própria maneira, estão os principais problemas da organização profissional, problemas de coordenação (do trabalho dos profissionais com o da equipe de apoio e entre as próprias coordenações de profissionais), problemas de discernimento (muitos profissionais dedicam lealdade à profissão, não ao local onde a praticam – se concentram no favorecimento de um programa em detrimento de todos os outros) e problemas de inovação (relutância em cooperar uns com os outros e a complexidade dos processos coletivos podem gerar resistência à inovação. (MINTZBERG, 2006).

Quanto à inovação, Motta (1995) chama atenção para a importância da cultura enquanto um contexto de significados, um sistema de relações em que a inovação não ocorre de uma hora para outra em consequência de uma determinação. Quanto maior a desconsideração pelo sistema cultural, maior a reação provocada pela incorporação de novas idéias. Porquanto, a análise sobre mudanças no âmbito da universidade evidencia a importância do papel dos seus atores, pois é por meio deles que as ações e as condutas adquirem significados. Há a necessidade de criar espaços para que polaridades a exemplo de tradicional/moderno, velho/novo, liberal/neoliberal, sejam explicitadas e trabalhadas considerando-se os vários interesses, faz parte da cultura.

Escreve Keller (1997, p.168) que “as faculdades e universidades tendem a ser incrivelmente narcisistas, fixando nas suas próprias tradições, privilégios, operações,

e aspirações. Elas são relativamente descuidadas sobre forças de mercado e mudanças na demografia, a economia, competidores, e preferências públicas.”

As questões descritas resumem alguns dos aspectos inerentes a estrutura e da gestão da universidade, cuja trama alimenta um debate amplo, dinâmico e controverso, evidenciando um formato repleto de princípios reguladores que condiciona a própria administração universitária colocando-a em xeque com o ritmo da sociedade.

### **2.2.2 Os desafios da gestão na universidade brasileira**

A universidade não é apenas considerada pela sua dinâmica interna própria, mas também está sujeita a uma conjugação de diferentes fatores que, em parte, explicam suas limitações quando decide o que produzir, como produzir, quanto produzir e para quem produzir. Para encaminhar as alternativas de solução e dar suporte às tentativas de entendimento de sua gestão no cenário brasileiro são fundamentais, dentre outras, as contribuições de Marcovitch (1998); Juliatto (2005); Hardy e Fachin (2000) e Buarque (1994, 2005).

Analisando as raízes da situação do sistema universitário brasileiro Juliatto (2005, p. 25-31), discute que múltiplas são as causas que têm contribuído para o agravamento da situação de crise da instituição universitária e para a deterioração da qualidade do seu produto educacional especificando quatro causas, as quais estão a seguir descritas. Ressalta que algumas das razões do fenômeno brasileiro são encontradas também em outros países, outras se situam no nível do sistema e, assim, extrapolam as instituições na sua origem e outras causas são de natureza institucional. As causas são as seguintes:

a) Quantidade versus qualidade: Para muitos, eles constituem dilemas de pólos incompatíveis e de exclusão recíproca. Ou se opta por um ou por outro. Parece razoável que a expansão, sem o adequado investimento na infra-estrutura e na preparação dos quadros docentes, tenha reflexos negativos na qualidade do ensino. Mas o dilema da quantidade e qualidade é falso, pois se prevalecer nesses termos, de duas uma: ou se continuará a bater a porta à crescente multidão de jovens que, cada ano, busca os bancos da universidade, para que se possa cuidar melhor dos que tiveram o privilégio de nela ingressar; ou se cuida da quantidade e se terá de esperar ainda por decênios até que o problema seja resolvido. Só então se dará maior atenção à qualidade. O que se verifica no Brasil é que não existe o

dilema qualidade ou quantidade para vencer, mas dois problemas a superar ao mesmo tempo: o da qualidade e da quantidade, já que a solução de nenhum dos dois pode ser postergada;

b) Juventude do sistema: O atraso histórico na implantação do sistema universitário brasileiro é também apontado como uma das explicações plausíveis da sua crise. Por extensão, o mesmo se poderia dizer das instituições que, normalmente, necessitam de algum tempo para atingir a maturidade e adquirir níveis consolidados de qualidade. A maioria as instituições do país é de criação recente, quando comparadas com algumas estrangeiras conceituadas e mult centenárias . Agora, naturalmente, ao recuperar o tempo perdido; cumpre cuidar tanto da qualidade, quanto da quantidade, o que está muito longe de ser um problema resolvido.

A consideração do fato da juventude do sistema é verdadeiro para o Juliatto, entretanto, um perigo. Poderia levar a aceitar com facilidade a baixa qualidade da universidade brasileira, como fase histórica natural e inevitável. O que se faz necessário é a condizente conjugação de fatores favoráveis, que incluem necessariamente alocação de recursos suficientes para investimentos nos setores básicos de instalações e na qualificação do corpo docente, além da adoção de políticas coerentes e de administração interna lúcida e firme, revestida de responsabilidade social e espírito público;

c) A questão dos recursos: A crônica falta de recursos para a educação aliada a questão da sua utilização. Mais criteriosamente alocados e mais bem administrados (no caso da universidade pública), por certo potencializariam o serviço acadêmico;

d) O centralismo do sistema e o excesso de legislação: A baixa qualidade de ensino superior brasileiro tem também como causa o exagerado centralismo do sistema. Esse grave defeito se faz notar em aspectos vitais para a qualidade da educação, entre os quais se deve destacar a política de financiamento e dotação de recursos, a legislação de ensino e os mecanismos de controle. Em país de dimensões continentais, com tantas peculiaridades e regiões, essa abordagem tende a adequar-se mal às exigências administrativas, à proficiência docente e ao imperativo regional da pesquisa, conclui Juliatto.

É importante sublinhar que Santos (1997) aponta também que na década de 1960 a universidade passou por transformações com perdas para a sua dimensão

cultural, e fortalecimento para o papel utilitarista, onde se insere a prestação de serviços. Assim, ficou constituída a finalidade da universidade e consolidada a tríade: ensino, pesquisa e extensão.

Essa ampliação de funções no âmbito da universidade passou a desencadear uma série de contradições internas como descrito:

A função de investigação colide frequentemente com a função de ensino, uma vez que a criação do conhecimento implica a mobilização de recursos financeiros, humanos e institucionais dificilmente transferíveis para as tarefas de transmissão e utilização do conhecimento. No domínio da investigação, os interesses científicos dos investigadores, podem ser insensíveis ao interesse em fortalecer a competitividade da economia. No domínio do ensino, os objetivos da educação geral e da preparação cultural, colidem no interior da mesma instituição, com os da formação profissional ou da educação especializada. (SANTOS, 1997, p. 189)

Tais conflitos originaram três crises caracterizadas por este autor como:

a) Crise de Hegemonia: ocorre sempre que uma dada condição social deixa de ser necessária, única e exclusiva. Resulta das contradições entre as funções tradicionais da universidade e as que ao longo do século XX lhe foram atribuídas;

b) Crise de Legitimidade: ocorre quando uma determinada condição social deixa de ser consensualmente aceita;

c) Crise Institucional: caracteriza-se pela contradição entre a reivindicação da autonomia nos valores e objetivos da universidade e a pressão para submetê-la a critérios de eficácia e produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social.

O quadro descrito sinaliza os obstáculos da realidade de um sistema em que se insere a universidade, onde de acordo com Trigueiro (2006) constata-se forte pressão social pelo acesso ao conhecimento e inovações capazes de conferir melhores condições de competitividade aos grupos, empresas e indivíduos, em diferentes situações da vida contemporânea.

No que diz respeito a gestão, Marcovitch (1998, p.156 -158) levanta dois grandes entraves. Primeiro, a cultura de processos, “uma boa gestão universitária deve se afastar da cultura dos processos e valorizar a cultura dos fluxos.” Na cultura dos processos, cada problema, iniciativa ou projeto constitui um processo - aquele volume repleto de despachos e carimbos que segue a cronologia do tempo. Esse processo passa a ser um núcleo dinâmico. Quer dizer, o problema surge, o processo é aberto e evolui através de um ritual que é dominado pelo tempo, porque cada etapa implica inúmeros pareceres, análises e apreciações, até a solução ou não solução do problema. Isto é o que se chama de cultura do processo. “A cultura

dos fluxos implica um olhar mais abrangente dos procedimentos decisórios, onde cabe à instituição, sem prejuízo dos documentos formais que transitam de área para área, priorizar os grandes fluxos que determinam o seu futuro.”

O segundo entrave ou “deformação” é a cultura dos regulamentos. O regulamento, que existe para disciplinar a vida coletiva, torna-se muitas vezes o ditador do isolamento. Normas que visam ajudar a convivência acadêmica, provocando um efeito oposto, que é o distanciamento entre as pessoas. Cabe ao gestor lembrar continuamente como devem ser interpretadas à luz do presente e do futuro, não do passado. As normas e as regras são fundamentais para a convivência no coletivo, mas também é conveniente lembrar que elas são o resultado de um processo histórico. “É aprovada num dia e no dia seguinte o momento histórico pode ser outro. Teoricamente ela está desatualizada.”

Nessa linha, algumas iniciativas de reduzir os citados entraves são encontradas como é o caso da USP que foi ao encontro do Gespública, uma fusão dos Programas da Qualidade e da Desburocratização do governo federal instituído pelo Decreto nº 5378/2005 e lançou o seu Programa de Gestão Estratégica e Desburocratização da Administração, conforme enfatiza Vilela (2006, p.1),

Não quero ter um programa apenas para os quatro anos da minha gestão. Um dos legados que gostaria de deixar é exatamente provocar uma mudança de cultura organizacional, implementando um modelo de excelência em gestão universitária (...) Acredito que teremos uma receptividade muito boa da comunidade exatamente porque estaremos atendendo a uma demanda sua, e ao mesmo tempo trabalhando com a questão da qualidade.

Note-se que Marcovitch (1998, p. 162) diz que “a continuidade administrativa é muito importante numa instituição que lida com ciclos longos. O que se vê, entretanto, em certos casos, é que os membros de uma gestão consideram os anteriores antagônicos.” Alerta que a universidade deve ser sim um exemplo de renovação, mas garantindo a continuidade do que é positivo em cada gestão.

### **2.2.3 Uma visão prospectiva do ensino superior**

De acordo com Porto e Réginer (2003), o estudo de cenários e sua utilização como instrumento de apoio a gestão ganham importância e legitimidade, especialmente após os anos 1980, quando admite-se que o princípio da mudança contínua é uma invariante, porém o seu vetor de orientação ou a direção que esta poderá assumir não estão assegurados.

Diante das muitas incertezas que estão associadas à evolução das principais tendências e fatos que irão definir o futuro, estes autores tratam de mapear futuros possíveis e prováveis para o ensino superior no mundo e, sobretudo, no Brasil configurando cenários para um período de 22 anos, ou seja, de 2003 a 2025.

Porto e Réginer, (2003, p.5) definem cenário como “uma ferramenta cognitiva que descreve uma determinada estória sobre a maneira como o mundo ou uma parte dele (o objeto a ser cenarizado) poderá se transformar no futuro, partindo do momento presente e chegando a um determinado ano-horizonte.”

Portanto, embora não haja certeza sobre o novo paradigma de universidade que irá se estabelecer e consolidar ao longo do século XXI, dados disponíveis no Sistema de Informações da Educação Superior – MEC/INEP, o documento da UNESCO (1998) que trata dos paradoxos de um ensino superior em plena transformação e o mapeamento feito por Porto e Réginer (2003, p. 20-23) permitem identificar um conjunto de tendências e forças de mudanças em andamento, com destaque para:

#### 2.2.3.1 Contexto mundial da Educação Superior

Os novos processos e relações advindos do aprofundamento da chamada globalização e do impacto do desenvolvimento científico-tecnológico recente apontam para mudanças, como sinalizam a seguir Porto e Réginer (2003):

a) Mudança nas Características do Setor de Educação Superior, por meio da introdução de novos elementos, tais como: quebra do monopólio geográfico, regional ou local, com o surgimento de novas forças competitivas; mudança do modelo organizacional, de um sistema federado e frouxo de faculdades e universidades, servindo comunidades locais, para uma “indústria” do conhecimento, operando em um mercado global, altamente competitivo e cada vez mais desregulamentado; transformação das universidades amplas, fortes e verticalmente integradas em instituições mais especializadas e centradas no aluno (e não no professor); significativa reestruturação da educação superior, implicando no desaparecimento e fusão de universidades, bem como no fortalecimento das interações entre elas, visando o intercâmbio de atividades e o desenvolvimento e operação de projetos comuns;

b) Mudança na Estrutura do Setor de Educação Superior. As transformações que ocorrem no âmbito do setor da Educação Superior implicam igualmente no

surgimento de novos protagonistas, instituições que embora tradicionalmente tenham sido consideradas basicamente como fornecedoras ou clientes do sistema de educação superior, devem passar a ser vistas como colaboradoras e/ou competidoras potenciais;

c) Mudanças nas Relações da Universidade com a Sociedade. À medida que a universidade, além dos papéis clássicos de ensino, pesquisa e extensão, têm desempenhado outras funções de interesse da sociedade (serviços de saúde e assistência, desenvolvimento econômico, entretenimento etc.), as barreiras que a protegem das invasões de agentes políticos e econômicos estão sendo derrubadas. Assim, as universidades, como instituição, estão se tornando cada vez mais visíveis e vulneráveis e menos protegidas diante dos agentes da sociedade, requerendo, portanto, novas formas de interação e inserção com o ambiente externo;

d) Mudança na Natureza da Prestação dos Serviços Acadêmicos que tende a assumir mais as seguintes características: aprendizagem continuada, atendendo requisitos de uma sociedade em permanente mudança; ausência de fronteiras rígidas entre os serviços, significando que as diferentes atividades acadêmicas, não apenas se tornam mais inter-relacionados, mas se fundem efetivamente; aprendizagem assíncrona (qualquer tempo, qualquer lugar), quebrando as restrições de tempo e espaço para tornar as oportunidades de aprendizagem mais compatíveis às necessidades e estilos de vida das pessoas; -serviços bastante diversificados, visando servir a uma população cada vez mais diferenciada e com inúmeras e variadas necessidades e objetivos;

e) Mudança no Modo de Execução das Atividades Acadêmicas. A Universidade do Século XXI será considerada, cada vez mais, como uma instituição prestadora de serviços do conhecimento (criação, preservação, integração, transmissão e aplicação), em qualquer das formas emanadas pela sociedade contemporânea. Embora seus papéis tradicionais (ensino, pesquisa, extensão) não devam sofrer alterações fundamentais, seus modos específicos de execução mudarão significativamente.

Essa mutações, como analisa a UNESCO (1998, p. 105), “têm repercussões importantes e, para tomar decisões é preciso analisá-las, revelar os paradoxos que veiculam.”

### 2.2.3.2 O Contexto Nacional

Conforme relatam Porto e Réginer (2003, p. 66-67), o Brasil ainda apresenta um grande desequilíbrio no acesso dos jovens ao ensino superior quando comparado com o quadro internacional ou mesmo latino-americano, pois apenas cerca de 11% da população brasileira entre 18 e 24 anos está matriculado no ensino superior, índice inferior à Bolívia (22%) Colômbia (23%) e Chile (24%).

No entanto, a expansão das matrículas atinge taxas crescentes. Em 2001, o total de alunos nos cursos presenciais chegou a 3,03 milhões, ultrapassando, antes do prazo, a meta estabelecida no Programa Avança Brasil: os novos desafios do ensino superior (de 1998), que pretendia chegar a 2,7 milhões de alunos em 2002, apontando para um cenário fortemente otimista. Um ano depois (2002), as matrículas atingiram quase 3,5 milhões de alunos nos cursos de graduação presenciais.

Se considerar a distribuição das matrículas em cursos seqüenciais entre instituições públicas e privadas, os dados do Sistema de Informações do Instituto Nacional de Pesquisas - INEP registram que em 2000 o total de matrículas foi de 2.694.245, sendo 887.026 em instituições públicas e 1.807.219 em instituições privadas. Se tomarmos os dados de 2005, o total de matrícula passa para 4.453.156, sendo 1.192.189 em instituições públicas e 3.260.967 em instituições privadas. Evidencia-se em cinco anos um crescimento geral, mas é nas instituições privadas que o salto é expressivamente maior.

A dimensão da oferta e da demanda da graduação no Brasil são movimentos em uma mesma direção, mas em ritmos diferentes. Não se pode negar que o crescimento no acesso ao ensino superior vem se dando de forma constante, e, nos últimos anos, de forma acelerada, mas quando se analisa que o número de pessoas inscritas no vestibular saltou de 1.803.567, em 1980, para 5.060.956 candidatos, em 2005, fica evidente a pressão da demanda sobre o sistema como um todo (INEP, 2005).

Mas, para Porto e Réginer (2003), o fator mais importante e que merece ser registrado refere-se à uma profunda mudança do Sistema – mudança esta que alguns especialistas denominam de ‘revolução silenciosa’, não planejada e que estaria ocorrendo nos interstícios do sistema burocrático de gestão e controle das instituições. Esta ‘revolução’ é imediatamente associada à diversificação de modalidades de cursos, que corresponderia à abertura de novas oportunidades de

acesso ao ensino superior a uma população que tradicionalmente permaneceu alijada do mesmo. Em um primeiro momento, o crescimento se dá nas margens, ou seja, nas modalidades menos reguladas, seja pelo Estado e seus procedimentos burocráticos, seja pelas corporações profissionais.

E assim, concluem que o sistema se move evidenciando tendências de rompimento com padrões estabelecidos e consagrados, porém não mais eficientes tanto na perspectiva dos sistemas produtivos quanto na perspectiva as aspirações culturais ou geracionais. Outras características apontadas que fazem parte do contexto de transformação, ou mudança de face do ensino superior brasileiro:

- a) Diversificação ampla dos tipos e modalidades de cursos oferecidos;
- b) Profissionalização da gestão das instituições de ensino superior;
- c) Difusão da cultura da avaliação;

d) Atração de novos investimentos para a educação superior – frente às estimativas de expansão do sistema – tanto nas atividades finalísticas como nas atividades meio;

e) As instituições privadas configuram-se como um ator cada vez mais relevante;

- f) Interiorização do ensino;
- g) Consolidação da pós-graduação;
- h) Melhoria e qualificação do corpo docente;
- i) Aumento da produtividade do sistema.

No que diz respeito aos recursos públicos para o ensino superior o Relatório do Grupo de Trabalho sobre Financiamento da Educação, cujo período vai de 2003 a 2011, como demonstrado no Quadro 1, traça um cenário para a demanda de recursos na construção de uma escola de qualidade, levando-se em conta as metas fixadas pelo Plano Nacional de Educação - PNE.

No cenário traçado, que considera a relação gasto/aluno, no período, o ensino superior de graduação sai de 150% do PIB *per capita* (R\$ 11.480 de 2003) para 100% do PIB *per capita* (R\$ 9.745 de 2003). Está claro que nesse nível de ensino, que sofre pressão por ampliação, implicará numa redução drástica de custos.

Quadro 1 - Recursos necessários para atendimentos das metas do PNE

Nível e modalidade de ensino	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
<b>Educação Superior</b>									
Matrícula no setor público (em mil)	965	1.213	1.470	1.697	1.921	2.142	2.360	2.576	2.779
Gasto/Aluno (% PIB per capita)	150,0	142,6	135,5	128,8	122,5	116,4	110,7	105,2	100,0
Recursos financeiros (% PIB)	0,82	0,97	1,10	1,19	1,27	1,33	1,37	1,41	1,43
Gasto/Aluno (R\$)	11.480	11.143	10.865	10.673	10.481	10.290	10.098	9.907	9.745
Recursos financeiros (R\$ milhões)	11.082	13.520	15.975	18.114	20.135	22.040	23.834	25.519	27.084

Fonte: Adaptada da Tabela 6 - Recursos necessários para atendimento das metas do PNE. Simulação realizada pelo INEP/MEC. Rev. Bras. de Estudos Pedagógicos (2001, v. 82, p. 126)

A principal conclusão do relatório (2001, p.117) é que, para atingir os novos patamares de atendimento em qualidade e quantidade definidos pelo PNE, o Brasil deveria sair do atual patamar de gastos públicos em educação, da ordem de 4,3% do PIB, para atingir, em dez anos, o montante de 8% do PIB. Os números evidenciam que, sem encontrar mecanismos de adequação dos recursos, torna-se praticamente impossível atender ao princípio constitucional que assegura uma escola de qualidade para todos os brasileiros.

#### 2.2.4 Gestão com previsibilidade

Neste ponto, nota-se que se acentua a necessidade da gestão da universidade estar interligada com as mudanças e acirrar o debate frente às transformações que se encaminham na busca da população por outras configurações, mais baratas, mais flexíveis e mais ágeis, de cursos superiores. Como observa o relatório da Unesco (1998, p. 151):

é de um modelo de gestão com previsibilidade que as instituições de ensino superior necessitam cada vez mais. (...) No limiar do século XXI, a gestão com previsibilidade exige para o ensino superior novas linhas políticas e um novo paradigma, baseado em novos conceitos, como a capacidade de antecipação.

Porém, a complexidade do contexto apresentado sinaliza para grandes obstáculos à gestão das universidades brasileiras considerando as particularidades da estrutura burocrática e administrativa, especialmente das instituições mais tradicionais, as quais são permanentemente desafiadas, seja pelas medidas

provenientes do Governo Federal, como apontam Marcovitch (1998); Juliatto (2005) e Buarque (1994, 2005), seja pelo aparecimento de novas tendências que irão definir o futuro, constituindo diversificada teia de interesses e eventuais confrontos de posições. (Porto e Réginer, 2003).

Trigueiros (2006) considera que levando em conta o grande potencial de pesquisa e ensino instalado nas universidades públicas, bem como do quadro de docentes, em geral bem qualificado, estas ainda permanecem com grande peso e importância no campo da pesquisa. Entretanto, mesmo essa vantagem comparativa poderá não se manter ou ser inviabilizada, caso essas instituições não iniciem programas amplos de reformas e mudanças estruturais, sobretudo em sua gestão, que passam pela necessidade de formulação de projetos de desenvolvimento institucional e de direcionamento estratégico, a fim de lidar com um ambiente altamente competitivo e diferenciado.

Mediante o exposto, percebe-se impossível gerir a incerteza para delimitar o conjunto de possibilidades futuras, mas para se avançar nas concepções que embasam esta pesquisa, tem-se em vista que a incerteza pode ser vista através de duas lentes diferentes: uma que enxerga a ameaça, outra que enxerga a oportunidade. O trabalho de construção de uma nova condição institucional e de gestão da universidade, considerando o cenário vigente, é dos mais sensíveis e difíceis no momento (Trigueiros, 2006), pois envolve além das discussões tradicionais afetas ao planejamento e avaliação, a formulação de modelos dinâmicos, que precisam ser amplamente negociados e discutidos com toda a comunidade interna e externa.

### 2.3 ABORDAGEM DA QUALIDADE NA UNIVERSIDADE

Em certos países como nos Estados Unidos a preocupação com a qualidade na universidade é antiga. Sauffer (*apud* Juliatto, 2005) destaca que há mais de 200 anos a reformas dos currículos nos Estados Unidos tinham como referência padrões de qualidade e que uma das justificativas da criação da Associação Americana de Universidades, no ano de 1900, foi exatamente para atestar às universidades européias, onde os estudantes americanos buscavam os cursos de doutoramento, que as instituições daquele país apresentavam os níveis de qualidade educacional compatíveis com os requisitos de matrícula exigidos na Europa.

Na Europa, recentemente, de acordo com Associação Européia para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior (2005), a cooperação na promoção e certificação da qualidade do ensino superior se consolida em 1999, com a reunião de ministros de 29 países europeus, que reuniram-se em Bolonha e assinaram a declaração que estabelece a criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior até 2010. Nesta declaração, decidiu-se que os sistemas europeus de ensino superior deveriam ser coerentes e compatíveis entre si para fortalecer o reconhecimento de qualificações e incrementar a competitividade internacional. Uma das linhas de ação centrais do Processo de Bolonha é a garantia de qualidade, porque o correto cumprimento desta permite alcançar outros objetivos, como a promoção da mobilidade e o incremento da competitividade internacional .

### **2.3.1 Operacionalização da qualidade**

A qualidade da educação superior foi definida por Barzagan (1999) como o grau em que o resultado do sistema (graduados, resultados de pesquisa e serviços profissionais) cumpre com os critérios de êxitos relacionados com os objetivos pré-determinados.

Juliatto (2005) afirma que a qualidade deve derivar para ação concreta e para resultados. Destaca que a qualidade, aferida por quaisquer critérios, em dada situação, ou está ausente ou está presente. Assim, o problema da aferição da qualidade torna-se um problema de avaliação empírica e prática. Qualidade requer visibilidade e precisa ser demonstrada, pois não existe qualidade invisível. Eis por que importa pleitear o uso de uma definição operacional de qualidade, que vai permitir avaliação realista em situações concretas. Não havendo esse acordo substancial quanto aos componentes importantes e indicadores básicos e concretos da qualidade, a excelência da educação superior vai continuar como jargão acadêmico estéril, destituído de qualquer significado prático.

Tam (2001, p. 49), observa que “como resultado das diferentes visões sobre qualidade no ensino superior, uma variedade de sistemas e abordagens tem sido desenvolvida para monitorar qualidade de diferentes tipos e em diferentes níveis, indicando ênfases e prioridades variadas.” Esses sistemas incluem:

*Controle de qualidade*, é um sistema para verificar se os produtos produzidos ou os serviços fornecidos alcancem os padrões do pré-definidos. A qualidade

geralmente é inspecionada no fim da produção e empreendida por alguém externo ao local de trabalho. O problema principal desta abordagem para medida da qualidade em no ensino superior é que ela é feita no isolamento, ignora o fato que a qualidade total de uma universidade deve ser o interesse de todos que trabalha lá.

*A garantia da qualidade* é baseada na premissa que cada um na organização têm a responsabilidade de manter e elevar a qualidade do produto ou do serviço. Quando posta no contexto da universidade, a garantia de qualidade requer uma abordagem inteira da instituição para uma transformação completa à qualidade que envolve o compromisso do nível superior, seguida por substancial e compreensiva reeducação de todas as pessoas.

A garantia de qualidade requer não apenas a detenção dos defeitos como no seu controle, mas também sua prevenção, requer o compromisso de todos. Entretanto, isto é algo muito difícil de conseguir que muito frequentemente permanece como um objetivo ou uma filosofia de que as universidades aspiram alcançar ou conseguir.

*Auditoria da qualidade* são os meios de certificar-se de que os sistemas e as estruturas relevantes dentro de uma instituição apóiam sua missão de ensinar, e para assegurar-se de que a prevenção é ou está além de um nível satisfatório da qualidade. Uma auditoria de qualidade pode ser conduzida internamente ou externamente. O exame certifica-se de que o sistema da universidade faça o que ele diz que está indo fazer, e escreva a evidência documentada para provar. A principal crítica da auditoria é que eles oferecem não mais que uma foto instantânea da instituição.

*A avaliação da qualidade* são meios de avaliar a qualidade daquilo que é fornecida realmente por instituições. A avaliação da qualidade envolve o julgamento do desempenho de encontro aos critérios, internamente ou externamente. Isto causa uma fonte potencial do conflito, precisamente porque os critérios de qualidade para a educação são de difícil concordância.

O *sistema de indicadores* para avaliar as universidades compara o desempenho através de uma escala de indicadores os quais estão associados com diferentes características: devem ter uma função de monitoração, geralmente quantitativos são relacionados ao objetivo.

Conforme sintetiza o Quadro 2, Finnie e Usher (2005) citam quatro abordagens para a medida de qualidade nas instituições universitárias, as quais não são mutuamente excludentes.

Quadro 2 - Abordagens da Qualidade

<b>Abordagem</b>	<b>Agenda</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Unidade de análise</b>
<b>Padrões Mínimos</b>	Responsabilidade para o governo	Principalmente qualitativa	Usualmente departamentos
<b>Rankings/Indicadores</b>	Responsabilidade para o governo, transparência	Quantitativa	Usualmente instituições
<b>Impactos na aprendizagem</b>	Responsabilidade interna, inerente	Quantitativa	Instituições
<b>Melhoria contínua</b>	Responsabilidade interna. Responsabilidade para o governo	Qualitativa	Usualmente instituições

Fonte: FINNIE;USHER (2005, p. 17)

A primeira abordagem é na maior parte qualitativa, processo-orientada, que procura assegurar padrões mínimos. Em consequência, é amarrada geralmente a uma agenda de *accountability* ao governo, embora as instituições usem a abordagem de padrões mínimos sem nenhuma referência aos governos. Segundo Finnie e Usher (2005, p, 6) “talvez a razão mais importante da abordagem de padrões mínimos ser tão amplamente usada é que monitorar e autorizar instituições é na maioria dos países entendida para ser uma função legítima do governo, da mesma forma que ranquear instituições não é.”

A segunda abordagem é na maior parte quantitativa e competitiva e procura geralmente marcar o progresso sobre o tempo e para ranquear instituições de encontro umas às outras. Teve ênfase entre 1980 e 1990 em decorrência da proliferação de instituições, levando os consumidores educacionais a buscar técnicas para avaliar a efetividade de “*value-for-money*”. Quando seriamente conduzida pode ser um excelente exercício de transparência. Por outro lado, a partir do início da década de 1990 governos também têm desenvolvido e utilizado e tornado público indicadores chaves de desempenho institucional tanto para as políticas públicas como para outros diferentes interesses.

Uma terceira abordagem é baseada no que pode ser denominado impacto da aprendizagem, onde as instituições educacionais sentindo que os sistemas de

ranking existentes falaram mais às entradas ou às saídas, mas não ao processo real da aprendizagem que ocorre dentro uma instituição, se consideram precisamente existir para ajudar pessoas a aprender.

Finalmente, há uma quarta abordagem que se encontra muito dentro da tradição japonesa *kaizen*, ou melhoria contínua. Esta abordagem tem uma determinada fraternidade com a abordagem da *International Organization for Standardization* - ISO 9000, na qual o que é medido não é qualidade *per si* mesmo mas aderência a um conjunto de procedimentos projetados para monitorar e promover a qualidade. Porém, esta forma, como destaca Finnie e Ushie (2005, p. 16)

Aplicada à instrução, esta é uma idéia intrigante. Pondo o governo no papel de agente de acreditação, permite que as instituições ajustem seus próprios objetivos. Cada instituição desenvolve seus próprios métodos de definir e de monitorar a qualidade, quando o papel do governo é certificar que as instituições estão de fato fazendo um trabalho adequado. (...) No nível institucional as instituições têm que devotar significativamente mais recursos a criar e a analisar dados em seus próprios processos.

Juliatto (2005, p. 126-131) chama a atenção que alguns pressupostos situam a qualidade ao alcance das instituições, como tais:

a) A realização da excelência organizacional está mais na dependência de mudanças produzidas no seio da instituição do que nas mudanças externas: “Por mais abundantes que sejam os recursos eles sozinhos não conseguem assegurar a qualidade da educação. Para Barth (*apud* Juliatto, 2005, p. 127), “somente as mudanças emanadas e sustentadas a partir de dentro apresentam probabilidade de trazer melhorias duradouras”;

b) A via da excelência constitui antes um processo incremental: A estrada da qualidade está associada ao processo de mudanças progressivas em sistema cumulativo de longo prazo, fruto de amadurecimento amoroso;

c) A melhoria da qualidade é responsabilidade coletiva: As iniciativas direcionadas ao aprimoramento da qualidade é objetivo de todos, estudantes, professores e administradores. Cada segmento da comunidade universitária tem a sua contribuição específica, diferenciada e única no esforço conjunto de porfiar a qualidade;

d) A realização da excelência requer claro e forte comprometimento com o seu alcance: A mais óbvia condição básica para realizar a qualidade é querê-la e lutar por ela e entre os sinais inequívocos do comprometimento com a qualidade estão presentes a iniciativa, a participação, o entusiasmo e o trabalho tenaz.

Nesse sentido, para que se possa construir um compromisso institucional com a qualidade, como aborda Juliatto (2005, p 132), antes de iniciar um movimento em direção a ela, é importante conhecer os diferentes fatores e manifestações do nível de comprometimento existente na comunidade acadêmica. “Os fatores decisivos que exercem influência forte e direta no nível de comprometimento da comunidade acadêmica se reduzem a estes quatro principais: sistema de crenças positivas, liderança administrativa, relações e espírito de equipe, ambiente físico favorável.”

### **2.3.2 Indicadores de Qualidade**

Como apontado pelo MEC (1982) e UNESCO (1998), a qualidade que se almeja precisa estar referida também, de maneira crítica, às condições de tempo e espaço do sistema universitário como um todo e de cada universidade em seu contexto e tarefas específicas. Não há padrões homogeneamente aplicáveis.

Sobre o caráter relativo dos indicadores, em decorrência das transformações da sociedade, Juliatto (2005, p. 79), afirma que “os indicadores de qualidade mudam em função do tempo, como acontece com o próprio conceito de qualidade em educação.”

De acordo com o SINAES (2006, p.14), “indicadores são aspectos, qualitativos e quantitativos, que possibilitam obter-se evidências concretas, que de forma simples ou complexa, caracterizam a realidade dos múltiplos elementos institucionais que retratam”.

Há concordância que os indicadores não são medidas absolutas da qualidade, podem ser entendidos como “sinais ou guias” que comportam uma informação e que adquirem utilidade quando comparados com certo padrão. Para Juliatto (2005), a realidade multifacetada da instituição universitária requer indicadores que espelhem tanto a valoração dos seus produtos pelo mercado social - emprego de graduados ou impacto suas de publicações, como os indicadores operacionais que referem-se ao desempenho institucional, medidos em termos de índice de produtividade ou custo unitário.

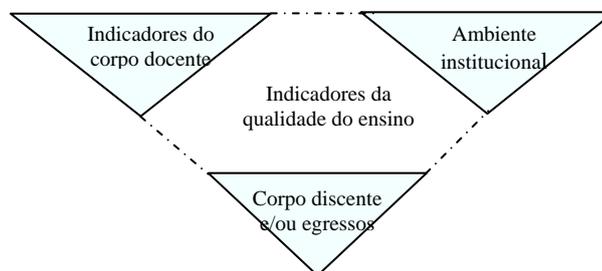
Este autor combinou estudos diferentes e complementares e categorizou os indicadores de qualidade segundo três categorias: insumo, processo e produto.

a) Indicadores da qualidade do insumo: sentido de missão institucional, ambientes de vivência estudantil, tamanho institucional, recursos financeiros e qualidade dos candidatos matriculados.

- b) Indicadores da qualidade do processo: estrutura institucional, envolvimento do estudante, interação professor-aluno, esforço do aluno, acesso ao conhecimento, grau de exigência, ensino competente e projeto pedagógico.
- c) Indicadores de qualidade do produto: deve ser aferida pelos critérios da missão institucional, tanto quanto pela adequação e resposta à clientela a que serve.

Já Costa (MEC-1982, p.118), na mesma linha, em vista dos indicadores da qualidade poderem variar segundo as diversas óticas com que sejam apreciados, considera que os mesmos poderiam ser sintetizados num diagrama como visualiza a Figura 5.

Figura 5 – Diagrama básico para indicadores



Fonte: Costa (MEC -1982, p.118)

Segundo o autor, tomando-se por base o corpo docente, iria desde a disponibilidade quantitativa de titulares na mesma instituição, até o desempenho personalizado dos docentes na sala de aula ou o grau de excelência dos alunos egressos.

Pelo parâmetro do corpo discente a qualidade seria referenciada às características do alunado a partir dos indicadores: antecedentes escolares, desempenho no exame vestibular, grau de satisfação do pessoal com o curso, frequência, infrequência e abandono do curso, desempenho escolar, ou seja, aprovação e reprovação e mesmo dados sobre inserção no mercado de trabalho dos egressos.

Os indicadores para o ensino levantam o currículo, objetivos, programas, carga horária, cadeia de pré-requisitos. Neste caso a qualidade é vista através do conteúdo ministrado e de sua consistência interna.

Os indicadores do ambiente institucional precisam dizer respeito ao nível, seriedade e propriedade da criação e da transmissão do saber no ensino superior. São os elementos do contexto universitário tanto tangíveis como intangíveis. Sabe-se que o compromisso com o ensino geralmente aumenta quando os recursos são

apropriados às necessidades, isso inclui indicadores sobre qualidade da comunicação, relacionamento com a sociedade, se os professores são tempo integral e portanto menos divididos com atividades de fora da instituição, as salas de aula, as bibliotecas, os laboratórios e os equipamentos são adequados, dentre outros.

Os argumentos demonstram que os indicadores mostram o caminho e que podem não ter o mesmo significado de uma instituição para outra, a interpretação é sempre necessária à boa avaliação e julgamento.

## 2.4 QUALIDADE COMO REFERENCIA LEGAL NA UNIVERSIDADE

A qualidade enquanto requisito que congrega os atributos geradores de valor aos serviços processados no âmbito das instituições universitárias, tem sido apontada como importante critério de desempenho nos mais elevados documentos da nação e por órgãos internacionais.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco (1998) em documento da Conferência Mundial para o Ensino Superior realizada em Paris, alerta que a qualidade se constitui num dos desafios essenciais aos valores entregues à sociedade. Num período decisivo de mudanças sem retorno, cada vez mais o valor está ligado com percepções aprendidas e avaliações da qualidade. Essa mutação tem repercussão no ensino superior entre o paradoxo de ter que atender uma demanda crescente com uma diminuição relativa dos recursos financeiros, materiais e humanos que lhe são destinados.

De acordo com a Unesco (1998, p. 97-98), a universalidade do ensino superior exige que se tenha o cuidado de explicitar os padrões de qualidade e pertinência e isso pressupõe que se procure melhorar simultaneamente cada um dos componentes da instituição, considerada como entidade global que funciona como um sistema coerente. Para esta organização a qualidade do ensino superior está em função da:

- **Qualidade pessoal**, o que exige um status social e financeiro conveniente; uma vontade de reduzir as desigualdades, como aquelas ligadas ao gênero; o cuidado em administrar o pessoal segundo o princípio do mérito e de lhe assegurar as formações continuadas indispensáveis, para que possa assumir seu papel numa sociedade em mutação; a implementação de incentivos e estruturas que levem os pesquisadores a trabalhar em equipes pluridisciplinares, centradas em projetos temáticos, rompendo assim com os hábitos do trabalho científico exclusivamente solitário;

- **Qualidade dos programas**, o que exige um cuidado especial na definição dos objetivos da formação, em estreita ligação com as necessidades do mundo do trabalho e as da sociedade; a adaptação dos métodos pedagógicos, para tornar os estudantes mais ativos e desenvolver um espírito empreendedor; a ampliação e maior flexibilidade dos instrumentos de formação, para explorar as possibilidades oferecidas pelas NTIC (Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação) e levar em consideração as características dos contextos, a internacionalização e a constituição de redes, em relação a programas, estudantes e professores;
- **Qualidade dos estudantes**, que constituem a matéria - prima do ensino superior, o que requer uma atenção especial para os problemas relativos a seu acesso, em função de critérios ligados ao mérito( capacidade e motivação); políticas obstinadas em favor do público desfavorecido; entendimento com o ensino secundário e os órgãos envolvidos na transição entre o ensino secundário e o ensino superior e, assim, assegurar uma verdadeira cadeia educativa;
- **Qualidade de infra-estrutura** e do ambiente interno e externo, sem esquecer a infraestrutura indispensável à utilização e desenvolvimento das NTIC, sem as quais a constituição de redes, os instrumentos de ensino a distância e as possibilidades da universidade virtual não parecem viáveis;
- **Qualidade da gestão** da instituição como um todo coordenado e coerente, em estreita interação com o ambiente, porque a instituição de ensino superior não pode ser ilha fechada em si própria.

Cabe destacar que, de acordo com Felix (MEC-SeSu,2006, p.104) “no atual estágio de evolução, a educação superior está consolidada como um bem público, que é usufruído tanto em instituições mantidas diretamente pelo Estado como em instituições mantidas pelo investimento privado, adstritas ambas a categorias, valores e princípios definidos e garantidos pelo Estado.”

Portanto, a qualidade desse bem público é função da qualidade dos componentes de cada sistema institucional e é uma dimensão pluridimensional. Conforme Ekong (apud Unesco 1998, p. 135):

chega-se a ela através do conceito fundamental de ‘garantia da qualidade’, que exige que todas as políticas, sistemas e processos sejam orientados no sentido de assegurar a manutenção e o aumento da qualidade dos produtos da educação fornecidos pela instituição. Um sistema de garantia da qualidade é um meio utilizado pela instituição para confirmar, para si própria e aos outros, que foram estabelecidas as condições indispensáveis para que os estudantes atinjam os padrões que a instituição fixou para si.

O texto da Constituição Brasileira de 1988 trata da qualidade como um princípio do ensino e assegura um padrão mínimo de qualidade, preconizado em seu Capítulo III, Seção I – Da educação:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

(...)

VII - garantia de padrão de qualidade.

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

(...)

II – autorização e avaliação de qualidade pelo poder público.

Art. 211. A união, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A união organizará o sistema federal de ensino e os territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e

padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.”

A Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, criou o novo Conselho Nacional de Educação. Esta lei propôs pela primeira vez, dentre as atribuições do MEC, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem. Nesse sentido, constata-se dentre suas disposições, a criação de um conjunto de avaliações periódicas das instituições e cursos superiores, mesmo antes da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Superior. (SINAES/INEP, 2004)

A qualidade passa a ser consolidada na Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que traz as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual assim estabelece:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

(...)

IX – Garantia de padrão de qualidade.

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

(...)

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.

Art. 7º O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

(...)

II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público;

A LDB determina a elaboração do Plano Nacional de Educação, o qual foi criado pela Lei Nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001 e institui em seu Artigo 4º o Sistema Nacional de Avaliação (SINAES) com vista a Institucionalizar um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa que englobe os setores público e privado, e promova a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica.

Como se pode observar, a legislação brasileira é coerente com o conceito de garantia da qualidade, o qual exige que a qualidade seja compreendida como ajustamento àquilo que foi previsto pela instituição. É uma definição que deixa margem a diferentes interpretações quanto ao nível de exigência requerido. Nos parâmetros da Lei, o que se encontra referenciado são padrões mínimos de qualidade, mas qual é o mínimo?

Dada esta realidade, se faz necessária a interpretação do conceito de qualidade à luz do que escreve Royero (2006), ou seja, que a qualidade se integra com o processo de avaliação e eficiência social das instituições de ensino superior e

esta eficiência tem o Estado como ente regulador, e a avaliação se converte em um processo de retroalimentação dos critérios de qualidade.

Percebe-se no enfoque da Lei que a qualidade do ensino superior, mais que um fim, se apresenta como um fundamento orientador de qualquer intenção de transformação e requer consistência interna para o cumprimento dos objetivos declarados, assim como uma consistência externa, ambas definidas por parâmetros de avaliação.

## 2.5 AVALIAÇÃO DA QUALIDADE NA UNIVERSIDADE: UMA CAMINHADA NO INÍCIO

Enquanto “qualidade” ganha espaço no cenário e no discurso da educação, as exigências legais empurram as instituições de ensino superior para práticas eficazes de processos administrativos e avaliativos no que se refere à qualidade que se propõem para seus cursos, para suas atividades e instituições.

Nota-se também o surgimento de uma variedade de estudos e pesquisas que se servem dos indicadores de desempenho disponibilizados a partir dessas avaliações que são complementados pelos apontamentos de avaliadores indicados pela Secretaria de Ensino Superior do MEC- SESu nas verificações *in loco* das condições de ofertas de cursos.

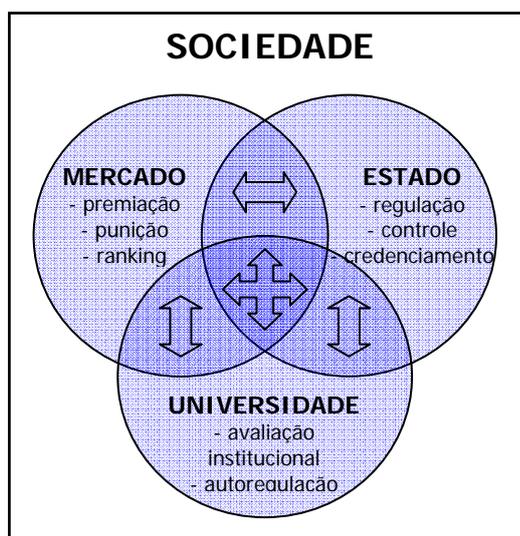
De acordo com Casassus et al. (1996), as avaliações podem ser desenhadas para diferentes propósitos e o objetivo da avaliação determinará seu desenho. Podem ser objetivos:

- Insumos para tomada de decisões de políticas (também institucionais);
- Medição da qualidade da educação;
- Serviço de informação (informação válida, confiável e oportuna - conhecimento).

Cabe destaque que existem diferenças de concepções para a avaliação da universidade. Conforme esclarece Gasparetto (2006), de um lado, há o Estado, com suas prerrogativas de exercício das funções de controle, fiscalização e de regulação e, de outro, está a Universidade com sua autonomia, sua liberdade acadêmica, com sua proposta de avaliação. Entretanto, o autor ainda propõe acrescer a perspectiva do mercado que não necessariamente coincide com a do Estado, mas em cuja interação - Estado, Mercado e Universidade - parece crucial tentar definir ou captar a

singularidade de cada instância e de cada perspectiva, bem como o que é comum às três e a cada uma das combinações. A avaliação institucional precisa levar em conta todas as perspectivas, discernindo-as e contextualizando-as.

Figura 6 - Avaliação institucional versus controle e regulação ou as perspectivas da Comunidade Universitária e do Estado e Mercado.



Fonte: Gasparetto (2006).

A avaliação na instituição de ensino superior se apresenta, portanto, como um recorte de um processo polêmico, repleto de entendimentos diferenciados visto que, conforme Dias Sobrinho (2005, p.16), “toda a avaliação está ligada a um quadro de valores e interesses que tem a ver com os destinos das pessoas e das sociedades.”

Porém, sem entrar no mérito dos conflitos ou entendimentos a cerca de visões de mundo ou princípios fundantes da avaliação institucional, como se cada um deles contivesse toda a verdade, busca-se o entendimento de que a avaliação, além de sua prescrição legal, é estratégica para a universidade. A emergência da avaliação como mecanismo imprescindível à transformação, seja para construir a qualidade ou qualquer outra finalidade, se inscreve no cenário de profunda incerteza política, econômica e social que conduz para a incerteza e instabilidade social, direcionando a universidade a refletir sobre si mesma.

Ao supor um processo complexo para determinar o valor de algo, avaliar implica numa delicada tarefa de interpretação de um conjunto de elementos que interatuam configurando uma realidade particular e significativa. Como define Marcovitch (1998, p. 100), avaliar não é rigorosamente a etapa posterior ou final de um processo, “é uma espécie de retrato contínuo – imprescindível para definir

parâmetros para a gestão universitária” , ou, senão conforme a Comissão Nacional de Avaliação e Acreditação Universitárias, do Ministério da Cultura e Educação da Argentina, (CONEAU, 1997) “um momento no caminho para apreciar o caminhado e decidir como continuar.”

Aprofundando a questão, pode-se dizer que a avaliação que se formula deve aspirar primeiramente a credibilidade e ao consenso. Uma avaliação não são os dados, embora esses sejam indispensáveis, mas sim o processo pelo qual se aprecia e se discerne o valor das ações e realizações; um processo profundamente humano que se nutre e se articula no diálogo, na discussão e na reflexão. Assim posto, a avaliação institucional pode ser entendida como instrumentalizadora das práticas de melhoria do ensino, da pesquisa, da extensão. (CONEAU,1997)

Para Marcovitch (1998, p.152), “a avaliação é útil quando é um processo de retroalimentação, um instrumento de aprendizagem. Ajuda a instituição a evitar erros e fazer o melhor.”

A avaliação institucional é vista como uma ferramenta importante e indispensável de política, planejamento e gestão das universidades, “é um processo com caráter construtivo, participativo e consensuado”, é uma prática permanente e sistemática que permite detectar os entraves e os pontos positivos. Isto implica na reflexão sobre a própria tarefa como uma atividade contextualizada que considera tanto os aspectos qualitativos como os quantitativos, com um alcance que abarca os insumos, os processos, os produtos e o impacto que têm na sociedade, uma tarefa fundamental para o governo e a gestão administrativa e acadêmica e, em definitivo, uma plataforma para o planejamento institucional. (CONEAU, 1997).

Conforme escreve Buarque (2005, p.56), “não há universidade sem avaliação, porque sem ela não há qualidade e sem qualidade não se consegue sucesso pessoal nem capacidade de transformação social”.

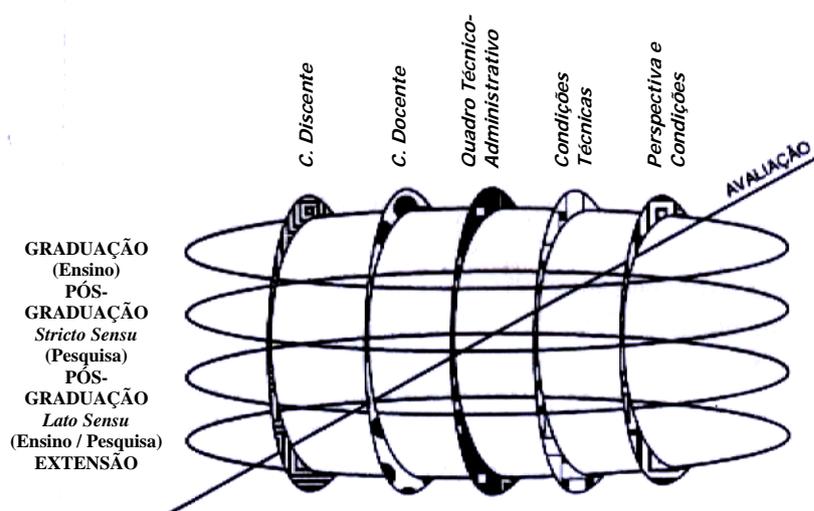
Na mesma linha, o documento de trabalho da UNESCO (1998, p.98) destaca que “A qualidade no ensino superior é estreitamente dependente de uma avaliação e de uma adaptação de natureza sistêmica.”

Segundo Ristoff (1996), a avaliação precisa ser espelho e lâmpada, não apenas espelho. Precisa não apenas refletir a realidade, mas iluminá-la, criando enfoques, mostrando relações, perspectivas, atribuindo significados. Como princípio fomentador de um projeto de gestão, a avaliação atua dinamicamente como eixo

articulador das mudanças, perpassando todas as unidades fim e meios da universidade.

Tubino (1997) considera a avaliação institucional como chave de um projeto de qualidade na universidade, e analisa que ela cria uma pressão construtiva para a qualidade e terá que estar sempre relativizando as inter-relações existentes nos processos acadêmicos. Para melhor entendimento, consoante a Figura 7, o autor apresenta a matriz da qualidade no processo acadêmico através da qual se observa que transpassando os processos acadêmicos da graduação, pós-graduação e da extensão estão diversos fatores (corpo discente, corpo docente, quadro técnico-administrativo, condições técnicas, e perspectivas e condições pedagógicas) que devem ser entendidos como dimensões de qualidade.

Figura 7- Matriz da Qualidade



Fonte: Tubino (1997, p.54)

Os argumentos levantados possibilitam suficiente consciência da avaliação como um movimento, onde cada processo construído cotidianamente e coletivamente é único e só pode ser desenvolvido com um intenso envolvimento da comunidade acadêmica. Mas, há também um evidente alerta para a importância da universidade, a partir de uma cultura de autonomia, não somente estabelecer uma cultura de avaliação, mas também a cultura de adaptação, ou seja, a partir das informações coletadas, buscar participativa e solidariamente as estratégias a implementar ou reajustar às necessidades, os objetivos e ações.

Portanto, avaliação assim tratada, não é na perspectiva de mercado, de vender serviços, cuja preocupação central seja o melhor rendimento possível buscando cumprir estritamente as metas e exigências legais e burocráticas, mas na ótica do que propõe Belloni (2000) a concepção de avaliação transformadora ou formativa, voltada para a efetividade social e científica, buscando construção da qualidade, num processo avaliativo que combinasse mérito e qualidade da atividade pedagógica com relevância e efetividade social, produzindo ao final do processo, cidadãos conscientes, profissionais competentes e socialmente responsáveis, uma avaliação construtiva.

Tendo por base a concepção da educação como um bem coletivo fruto de uma política pública embasada numa consciência crítica responsável, ética, numa cidadania consciente e atuante, Ristoff (1996, p. 48) indica os princípios básicos de uma concepção de avaliação:

**Princípio da globalidade.** Neste caso a avaliação se fará em todas as dimensões do ensino, pesquisa e extensão, gestão, professores, alunos, funcionários e todos os atores e todas as atividades desenvolvidas pela instituição.

**Princípio da comparabilidade.** Uma busca consensual e negociada de construção de parâmetros comuns, metodológicos e de indicadores para criar posições de comparabilidade interna e com outras instituições, qualitativamente.

**Respeito à identidade institucional.** Reconhecer e respeitar as diferentes organizações objetivas e missões da instituição, respeitando a sua história e a construção dos conhecimentos e saberes de sua realidade social, econômica e política.

**Não premiação e punição.** Este aspecto é fundamental para se construir uma avaliação que incorpore todos os atores e traga segurança para a execução dos trabalhos e da avaliação dos resultados.

**Adesão voluntária.** Este é um princípio de cooperação e integração da comunidade. O respeito a este princípio democrático é fundamental na elaboração de uma concepção de política pública. O respeito às contradições e as posições contrárias são marcos da universidade e têm que ser respeitados.

**Legitimidade.** A confiança dos atores envolvidos e um consenso sobre a transparência e a justiça dos trabalhos é que cria a legitimidade para se estabelecer um laço de respeito pelos resultados.

No Brasil, existem referências de que, em meio a muitos questionamentos, gradativamente a avaliação foi ganhando espaço desde a década de 1960, tempo em que, em decorrência do crescimento dos gastos públicos com educação, o Estado age como controlador. Nos anos 1980, outros dois programas de avaliação tiveram a função de controle: Em 1983, o Programa de Avaliação da Reforma Universitária – PARU, que cuidou da gestão e disseminação do conhecimento através de dados institucionais levantados por questionários preenchidos por estudantes, professores e administradores. E, em 1985, o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior – GERES, o qual tinha a função de regulação e

limitava autonomia das instituições, visto que enfocava a dimensão individual de alunos, cursos e instituições, embora também focasse dimensões institucionais. Esses programas não avançaram (SINAES/INEP, 2004).

Confirmam Morosini e Franco (2006), que no panorama nacional, é nos fins da década de 80, refletindo o momento mundial, que a avaliação da instituição como um todo se insere na concepção do Estado Avaliativo. Algumas universidades brasileiras, de forma ainda isolada, se anteciparam em fazer a avaliação. Porém o processo massivo de avaliação institucional só é deflagrado na década de 90. Ao analisar as tendências que qualificam documentos publicados na revista Educação Brasileira no período 1978-1995, classificados nas categorias temáticas de avaliação e de pesquisa, as autoras escrevem que: a categoria avaliação da educação superior, até a década de 80 é marcada pela função cultural e pela palavra 'crise'. A partir de 1986 a palavra chave é avaliação da universidade apresentando a idéia de avaliação como 'desempenho'. Já na década de 90 surge a avaliação associada ao verbete 'qualidade'.

A avaliação avança e adquire nuances próprias. Em 1993, sustentado pelo princípio da adesão voluntária, surgiu o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub). O Paiub definiu avaliação como um processo contínuo de aperfeiçoamento acadêmico, uma ferramenta para o planejamento da gestão universitária, um processo sistemático de prestação de contas à sociedade, um processo de atribuição de valor a partir de parâmetros derivados dos objetivos e, por fim, como um processo criativo de autocrítica. No Paiub a preocupação estava com a totalidade, com o processo e com a missão da instituição na sociedade. O programa concebia a auto-avaliação como etapa inicial de um processo que, uma vez desencadeado, se estendia a toda a instituição e se completava com a avaliação externa (SINAES/INEP, 2004).

É muito visível neste modelo a idéia da avaliação como um instrumento para a tomada de decisão, de utilidade indispensável para a administração universitária poder cumprir a missão institucional, contém o compromisso com a melhoria, não dela própria somente, mas da sociedade que a mantém.

Percebe-se na literatura explorada, que na transposição do Século XX para XXI, que todo o arcabouço regulatório e todo o cenário do ensino superior reflete grandes mudanças tanto na base técnica, como na expansão, que não deixam de expressar fortes exigências da sociedade contemporânea num contexto de políticas

restritivas de financiamento de suas atividades por parte do Estado. A questão da avaliação então gradativamente se torna central para, conforme Dias Sobrinho (1996), ter a qualidade como objetivo. A qualidade é uma construção social e histórica, dinâmica e plural e refere-se à sociedade que queremos e produz-se de acordo com o sistema de valores dos grupos humanos.

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

Para tanto, foi editado o Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001, o qual tratou, em seu conjunto de dispositivos, sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições. Especificamente sobre avaliação, o Artigo 16 do referido Decreto estabelece que, para fins de cumprimento dos Artigos 9º e 46 da LDB, o Ministério da Educação coordenará a avaliação de cursos, programas e instituições de ensino superior. Em seqüência, o Artigo 17 afirma que a avaliação de cursos e instituições de ensino superior será organizada e executada pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – INEP.

## 2.6 MODELO DO SINAES

Este item do trabalho focaliza o atual funcionamento do processo nacional de avaliação enquanto um instrumento para a sustentação da qualidade do sistema de ensino superior.

A Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004, instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES que tem, dentre suas finalidades, a de melhoria da qualidade da educação superior. Essa Lei definiu dez dimensões institucionais para a avaliação das IES, assegurou a avaliação institucional interna e externa e criou a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES como órgão colegiado de coordenação e supervisão do SINAES.

O SINAES é um sistema de avaliação global e integrada das atividades acadêmicas, composto por três processos diferenciados. Como parte de um mesmo sistema de avaliação, cada um destes processos é desenvolvido em situações e momentos distintos, fazendo uso de instrumentos próprios, mas articulados entre si.

Eles abordam dimensões e indicadores específicos, com o objetivo de identificar as potencialidades e insuficiências dos cursos e instituições, promovendo a melhoria da sua qualidade e relevância – e, por consequência, da formação dos estudantes – e, ainda, dando à sociedade informações sobre as instituições e a educação superior no País.

A regulamentação dos procedimentos de avaliação do SINAES e das competências do CONAES foi estabelecida na Portaria MEC nº 2.051, de 09 de julho de 2004. A sistemática de avaliação estabelecida é construída com base nos três processos de avaliação a seguir, aplicados em diferentes momentos:

1) Avaliação das Instituições de Educação Superior (Avalies) – é o centro de referência e articulação do sistema de avaliação que se desenvolve em duas etapas principais:

a) Auto-avaliação – coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada IES, é um processo contínuo por meio do qual uma instituição constrói conhecimento sobre sua própria realidade.

b) Avaliação externa – realizada por comissões de especialistas externos à instituição, designadas pelo INEP, segundo diretrizes estabelecidas pela Conaes.

2) Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) – avalia os cursos de graduação por meio de instrumentos e procedimentos que incluem visitas *in loco* de comissões externas.

A periodicidade desta avaliação depende diretamente do processo de reconhecimento e renovação de reconhecimento a que os cursos estão sujeitos.

3) Avaliação do Desempenho dos Estudantes (Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes – Enade) – aplica-se aos estudantes do final do primeiro e do último ano do curso, estando prevista a utilização de procedimentos amostrais. Anualmente, o Ministro da Educação, com base em indicação da Conaes, define as áreas que participarão do Exame.

No processo de avaliação das instituições, além dos resultados dos outros componentes do Sinaes – ACG e Enade –, serão consideradas informações adicionais oriundas do Censo da Educação Superior, do Cadastro da Educação Superior, dos relatórios e conceitos da Capes para os cursos de pós-graduação, dos documentos de credenciamento e recredenciamento da IES e outros considerados pertinentes pela Conaes.

A avaliação interna ou auto-avaliação tem como principais objetivos produzir conhecimentos, pôr em questão os sentidos do conjunto de atividades e finalidades cumpridas pela instituição, identificar as causas dos seus problemas e deficiências, aumentar a consciência pedagógica e capacidade profissional do corpo docente e técnico-administrativo, fortalecer as relações de cooperação entre os diversos atores institucionais, tornar mais efetiva a vinculação da instituição com a comunidade, julgar acerca da relevância científica e social de suas atividades e produtos, além de prestar contas à sociedade.

Identificando as fragilidades e as potencialidades da instituição nas dez dimensões previstas em lei, a *auto-avaliação* é um importante instrumento para a tomada de decisão e dele resultará um relatório abrangente e detalhado, contendo análises, críticas e sugestões.

A avaliação externa é a outra dimensão essencial da avaliação institucional. A apreciação de comissões de especialistas externos à instituição, além de contribuir para o auto-conhecimento e aperfeiçoamento das atividades desenvolvidas pela IES, também traz subsídios importantes para a regulação e a formulação de políticas educacionais. Mediante análises documentais, visitas *in loco*, interlocução com membros dos diferentes segmentos da instituição e da comunidade local ou regional, as comissões externas ajudam a identificar acertos e equívocos da avaliação interna, apontam fortalezas e debilidades institucionais, apresentam críticas e sugestões de melhoramento ou, mesmo, de providências a serem tomadas – seja pela própria instituição, seja pelos órgãos competentes do MEC.

A comissão de avaliadores externos deverá ter acesso aos documentos e às instalações da instituição com o objetivo de obter informações adicionais para que o processo seja o mais completo, rigoroso e democrático possível. Na elaboração do seu relatório, a comissão considerará o relatório de auto-avaliação e outras informações da IES oriundas de outros processos avaliativos (dados derivados do Censo e Cadastros da Educação Superior, do Enade, da Avaliação das Condições de Ensino, de Relatórios Capes, Currículos Lattes), bem como entrevistas e outras atividades realizadas.

Como se verifica, estes processos, na perspectiva de constituírem um sistema, estão ligados e articulados entre si. Buscam captar indicadores de qualidade, em distintos níveis e enfoques, cujos resultados serão analisados de

modo sistemático e integrado, oferecendo elementos fundamentais para a avaliação das instituições e do próprio sistema de educação superior.

Além da idéia de integração e de articulação, é também central, no conceito deste sistema, a participação. Conforme documento do SINAES (2004b, p. 94), “o Sinaes propõe-se a incorporar aos processos avaliativos todos os agentes, todas as dimensões e instâncias das IES, respeitados os papéis específicos dos participantes, a identidade e a missão de cada uma delas.”

Em sua contribuição Dias Sobrinho (2005, p.15) destaca que

A avaliação da educação superior é um terreno complexo. (...) é preciso deixar claro que complexidade não é sinônimo de complicação. Trabalhar com a complexidade não significa que os instrumentos e procedimentos de avaliação devam ser complicados, não simples. (...). Os procedimentos podem ser simples, sem destruir a complexidade, sem produzir os reducionismos que desconsideram as redes de significados dos fenômenos humanos.

Ainda que, conforme Dias Sobrinho (2003), a avaliação tenha um interesse político determinante, não seja meramente uma questão técnica, não seja nada neutra, o fato de professores, alunos e funcionários da Universidade demonstrarem a capacidade de tomar para si a responsabilidade sobre um instrumento de sustentação da qualidade da formação, da produção de conhecimento e da extensão, de acordo com as definições normativas de cada tipo de instituição, os habilita a enfrentar os desafios presentes e futuros, e como sujeitos de sua história a instituir novos processos e novas formas de vida institucional.

Um ponto importante para a consolidação da avaliação é sua conexão com o futuro, seu valor está na garantia de ser um processo permanente e contínuo, uma identidade internalizada e assumida culturalmente. Porém, as mudanças de gestão, de administração universitária podem acarretar problemas visto que muitos projetos, com as mudanças da reitoria e de pró-reitorias, são interrompidos. Nessa linha, é pertinente a observação de Tubino (1997, p.40) ao dizer que “a instalação da Comissão de Avaliação e de Qualidade, deve ter como núcleo o próprio Conselho Universitário que não tem uma mudança tão radical entre uma gestão e outra (pelo critério da renovação) tendo certa permanência e pluralidade.”

Assim, mesmo que coercitivamente determinada, mas respeitando a identidade institucional e integrando os sujeitos, objeto e processo, a avaliação emerge como mecanismo imprescindível, seja de ajustamento da universidade, seja como alavanca do seu plano de desenvolvimento, mas essencialmente para construir a qualidade.

Em suma, a consulta aos autores pesquisados permite que se tenha uma visão, tanto geral quanto particularizada, da gestão da universidade como uma instituição de serviços que se insere na sociedade para atender demandas de diferentes *stakholders*, com grandes desafios a cumprir, especialmente no que tange ao uso da sua avaliação, para garantir os padrões de qualidade requeridos e tornar visível sua operacionalização.

### **3.0 DESCRIÇÃO DOS MODELOS DE QUALIDADE PESQUISADOS**

A trajetória que caracterizou a evolução do conceito e dos métodos da produção da qualidade permite afirmar que se a educação é um direito fundamental, assegurado por lei, a qualidade também o é, e é por isso que permanece no centro dos debates como temática importante, especialmente nos diferentes contextos de crise das universidades. Nessa perspectiva é que se discute o aperfeiçoamento da sua gestão, pois apesar de toda a rígida burocracia legal que é imposta à esse tipo de organização, a administração superior tem que conseguir inovar persistentemente, integrando participação e comprometimento em favor da qualidade, além de favorecer a criatividade dos seus membros.

Existem vários estudos que discutem a aplicação de princípios sobre a gestão da qualidade para a instituição universitária. Porém, existem poucos exemplos de formatos completos aplicados em universidades.

Este capítulo efetua uma exposição sintética de alguns modelos descritos na literatura que trazem a qualidade para o centro da ordem do dia do ensino superior contemporâneo. Seu propósito é evidenciar a perspectiva enfocada e seus principais elementos integrantes, visto que seria inviável abarcar todos os registros de modelos. Assim, é possível circunscrever percepções críticas das semelhanças e diferenças entre os modelos reais.

#### **3.1 – MODELO DE BARZAGAN**

Barzagan (1999) descreve o modelo da experiência de melhoria da qualidade nas universidades iranianas conduzido devido ao crescente desejo de fazer os sistemas de ensino superior mais efetivos e eficientes face às exigências atuais e futuras de sociedade. Embora desde o início da educação universitária no Irã a avaliação da qualidade tenha sido um foco importante de atenção para os membros do corpo docente e administradores de universidades, na ocasião, ela foi considerada como uma das prioridades em desenvolver um sistema de ensino superior integrado. Em assim fazendo, um processo de avaliação foi aplicado para selecionar as entradas, tais como admissão de candidatos para instituições terciárias. Este processo inclui dois mecanismos separados:

1- Educational Testing Organisation (ETO) para selecionar concorrentes para instituições terciárias mantidas pelo governo.

2- Sistema de admissão Islamic Azad University (IAU) para o majoritário ensino privado.

Em acréscimo, houve um importante foco na avaliação nas universidades mantidas pelo governo.

Para dar continuidade à disposição de melhorar a qualidade, um processo piloto de auto avaliação foi iniciado no departamento de educação médica, onde o Comitê de Qualidade revisou o Modelo Organizacional de Elementos – OEM, empregado para representar um sistema de ensino superior, que envolve cinco conjunto de elementos organizacionais como segue:

- a) Estudantes, membros do corpo docente, instalações;
- b) Entradas, recursos, currículo, regulamentos, leis, dinheiro;
- c) Processos, meios educacionais, métodos, procedimentos usados, intermediados ou administrados;
- d) Produtos, em direção a resultados, como, cursos completados por estudantes, competências adquiridas por estudantes, realização do estudante.
- e) Produtos agregados do sistema é a produção entregue ou entregável à sociedade, como, diplomados, resultados de pesquisa e serviços, resultados sociais ou impactos.

O projeto piloto em sete departamentos começou em dezembro de 1996 e foram completados em seis meses, em junho de 1997. Usando o modelo OEM, o comitê ajudou os departamentos a definir indicadores para os critérios de avaliação. Cinco jogos de critérios foram considerados para a auto-avaliação piloto:

- Estrutura organizacional e administração, pessoal, instalações e recursos do departamento (10 indicadores);
- População de estudantes ( 8 indicadores)
- Graus dos programas ( 6 indicadores)
- Processo de ensino-aprendizagem ( 4 indicadores)
- Diplomados (4 indicadores)

Foram coletados dados, por questionários, de estudantes, membros do corpo docente, diplomados e empregadores. Então os dados foram analisados e feitos os julgamentos sobre o *status* atual de cada um dos cinco conjuntos de critérios.

Finalmente, fatores internos e externos, que contribuiriam ao desenvolvimento do departamento, foram identificados por membros do corpo docente.

O resultado do projeto piloto foi apresentado em uma reunião ministerial em outubro de 1997. Profissionais de diferentes campos da educação médica foram convidados a participar da reunião e confirmaram o mérito do processo, concluindo-se que a auto-avaliação é uma ferramenta satisfatória por motivar os membros do corpo docente para:

- Obter um entendimento básico do departamento (unidade universitária) para o qual ele pertence;
- Identificar assuntos de primária importância para o desenvolvimento da unidade;
- Direcionar seus recursos para melhorar a qualidade da unidade e avançar continuamente.

Baseado nos resultados do projeto, universidades médicas e não médicas aderiram voluntariamente para a auto-avaliação e uma avaliação externa foi levada a cabo, de forma que os departamentos (unidades) foram rankeados por grupos de pares semelhantes. Isto só seria aplicado somente aos departamentos que participaram voluntariamente no processo de avaliação externa.

### 3.2 MODELO HOLÍSTICO

Srikanthan e Dalrymple (2002) buscam explicações na literatura de que tentativas de implementar modelos de administração da qualidade, como praticado na indústria, em todas as operações de uma universidade é falha, devido ao seu ajuste tênue com a operação central: a educação. O outro extremo de ignorar a experiência de modelos da administração da qualidade implementados na indústria seria igualmente ininteligente pois um segmento significativo da função da universidade é favorável aos sistemas de administração de qualidade de serviços.

Então, a única conclusão lógica a chegar, em relação a um modelo para administração de qualidade em ensino superior, é que teria que ser mais holístico para satisfazer efetivamente as exigências das funções centrais: serviço e educação. Criam assim o Model for Quality in Education – QME, uma perspectiva própria sobre qualidade na universidade, cujo objetivo é a articulação entre os modelos TQM e QME.

A necessidade de abordagens distintas para as áreas de serviço e áreas do ensino na educação superior proposta é baseada na sua distintividade de ênfase. Nas áreas de serviço o estudante é claramente o cliente e é o foco de todo o processo. Nas funções de ensino e pesquisa os estudantes representam o papel fundamental de um participante e o foco está nas características da sua aprendizagem, como determinado por:

- parâmetros gerais de conteúdo e recursos que regem o projeto de currículo;
- parâmetros de habilidade de transmissão e avaliação que regem o crescimento e valorização do estudante.

TQM é dirigido para a área de serviços, focando na entrega de produtos por medição, monitoramento e melhoria contínua dos processos. QME, por outro lado, foca no empoderamento da equipe de curso através de todas as fronteiras para facilitar um diálogo centrado em aprender. As técnicas de TQM são bem compreendidas e documentadas na prática da indústria, enquanto que as de QME estão arraigadas na literatura da pesquisa educacional.

A despeito da diferença estrutural no escopo dos dois modelos, existe uma gama substancial de exigências na fase de implantação. Primeiro é seu foco nos estudantes, embora os diferentes níveis de sutileza. Segundo, no nível operacional, colaboração é uma exigência chave em ambos os modelos, apesar dos campos de interação possam variar em uma larga extensão. Ambos os modelos também requerem compromisso e apoio da administração superior para efetivamente continuar e prosperar. Assim, em geral, o padrão de interação e governança exigido por ambas as abordagens é o mesmo. Por isso o desenvolvimento de um modelo amplo convergindo aspectos de educação e entrega de serviço na universidade deveriam trabalhar por ser, de forma razoável, mutuamente compatíveis.

Um importante desafio destacado é como desenvolver uma cultura condutiva da preocupação com qualidade na educação superior, e a importância da estrutura e estilo da administração superior para que isso ocorra. Identificaram o 'administrativismo' e 'enclausurismo' como as duas maiores ameaças ao desenvolvimento da cultura da qualidade no ensino superior. Administrativismo refere-se a tendência de gerenciamento profissional de modificar processos acadêmicos com base em critérios não acadêmicos, entre os quais se os critérios financeiros foram proeminentes. De certo modo, administrativismo é uma reação ao enclausuramento ascendente que personifica uma reafirmação conservadora de

autonomia acadêmica e liberdade. Ele enfatiza o absoluto direito de acadêmicos tomarem decisão em assuntos educacionais sem ser responsável. A elevação das duas tendências negativas é uma decadência dos princípios originais de governar o ensino superior.

Outro modelo de comportamento de organização que traria universidades perto dos ideais dos modelos de administração de qualidade, é a condição de 'universidade aprendiz'. A 'aprendizagem organizacional', como essência de inteligência organizada, torna mais fácil para reconhecer uma nova realidade e concordar em mudar. Tipicamente uma organização muda de 'controle' para 'aprendizagem'. Através da aprendizagem, onde a mudança passa a ser aceita e a organização atinge uma capacidade para criar seu futuro.

Normas de comportamento de organização, baseados em comunidades aprendizes, são pré-requisitos fundamentais para implementar um modelo de gerenciamento da qualidade em ensino superior. Uma tentativa de sintetizar a essência dos modelos de gerenciamento da qualidade no ensino superior e implementação destes com a adoção dos princípios de 'comunidades aprendizes' passa a prover uma abordagem equilibrada entre os ideais educacionais, serviço e excelência comportamental em ensino superior.

Tal modelo pode ser formatado como um modelo holístico, à medida que abraça uma ênfase equilibrada entre as diferentes funções centrais de uma organização, e provê uma base para desenvolvimento de uma cultura condutiva para a sua implementação.

Para a implementação, a princípio, o modelo proposto para qualidade deve encontrar uma aceitação razoável pelo campus, como leva uma abordagem natural no ensino da qualidade em diferentes áreas: serviços e funções educacionais. As áreas de serviços são dirigidas por técnicas de TQM. As diretrizes para levar em áreas educacionais são inicialmente baseadas sobre as características genéricas de QME desenvolvidas anteriormente com base na literatura educacional.

Para Srikanthan; Dalrymple (2002), a base para implementação do modelo deve ser uma 'visão compartilhada' desenvolvida com a comunidade após extensivo diálogo, sobre como as providências para a qualidade em todos os níveis seriam monitoradas, integradas, recordadas e melhoradas. O foco é obter uma malha sem costura de diferentes abordagens da qualidade. Destes diálogos um 'domínio de ação' deve evoluir, incluindo elevados princípios dos valores da instituição 'guiando

idéias', metodologias realísticas para operação efetiva 'teorias, métodos e ferramentas' e novas iniciativas organizacionais e operacionais 'inovações em infraestrutura' para prover a base de uma 'arquitetura organizacional' para aprendizagem. O alvo da arquitetura é gerar a percepção dos estudantes como o último cliente nas áreas de entrega de serviços e desenvolver pensamento em áreas acadêmicas em termos de padrões de variação na experiência de aprendizagem, em lugar de métodos pedagógicos.

Isto manteria, dentro da comunidade universitária, uma sinergia duradoura com um 'ciclo de aprendizagem profundo' de consciência e sensibilidade sobre o seu papel na comunidade, positivas 'atitudes e convicções' sobre vários grupos dentro e fora da instituição e desenvolvimento apropriado de 'habilidades e capacidades' para executar os seus papéis.

Como as universidades começam a dar os passos iniciais para um modelo para qualidade, um *pool* de experiência começa a ser construído sobre quais esforços podem ser focalizados em explorar criticamente e clarear os detalhes, podendo ser ampliado o modelo, ao invés de debater e desafiar a mesma validade dos modelos, como tem sido até agora.

### 3.3 MODELO TRANSFORMATIVO

Harvey e Knight (1996), apresentam transformação como a mais apropriada abordagem da qualidade orientada para aprendizagem. A ênfase está em aumentar participação, acrescentar valor às suas capacidades e no final das contas fazê-los agentes transformativos da sociedade. Há um foco claro no conhecimento do estudante. A aprendizagem transformativa requer um processo transparente, de integração e diálogo, contribuindo para um rico e relevante conhecimento total do estudante. Transparência significa franqueza, abertura sobre os alvos, processos e método de obtenção de aprendizagem pelo estudante. Integração significa que tais conhecimentos são unidos, juntados em um todo aderente.

As políticas de qualidade têm que ser de aprendizagem-orientadas e devem ser centradas no conhecimento do estudante. Aprender está baseado em um diálogo entre o participante e provedores. Diálogo envolve as discussões entre os estudantes e professores sobre natureza, extensão e estilo da sua aprendizagem e requer uma troca dinâmica entre os professores, o processo pedagógico de ensino e

aprendizagem. O sistema requer um foco no conhecimento total - todos os aspectos do conhecimento de estudantes. Isto significa uma troca de foco para aprendizagem em lugar de ensino.

A abordagem transformativa utiliza padrões para avaliar a valorização dos estudantes, em termos de ambos, conhecimento acadêmico e conjunto de habilidades transformativas tais como análise, crítica, pensamento lateral, inovação e comunicação.

Os autores apontam três tipos de padrões para a atividade da educação: padrões acadêmicos, padrões de competência e padrões de serviços.

A concepção transformativa da qualidade pressupõe-se no fundamento do ensino superior e é em efeito, um conceito de meta-qualidade. Outros conceitos como perfeição, padrões elevados, *fitness for purpose*, valor por dinheiro, são possíveis operacionalizações do processo transformativo, mais que fins em si mesmos. São todavia operacionalizações inadequadas, frequentemente tratando somente com aspectos marginais da qualidade transformativa e falhando ao encapsular o processo dialético. Quando se muda da produção de objetos inanimados para a educação, a abordagem perfeccionista da qualidade não é somente pequena para dizer sobre padrões como também desvaloriza o processo transformativo. A aprendizagem e desenvolvimento do conhecimento é fundamentalmente um processo de crítica e reconceitualização que é oposto de um “zero defeito”, “fazer certo da primeira vez”, abordagens mecânicas de resolver problemas. Em resumo, um processo perfeccionista está em desacordo com o processo transformativo.

### 3.4 MODELO DE COMPROMISSO COM O PROGRAMA DE QUALIDADE

Haworth e Conrad (1996) desenvolveram a teoria do compromisso em que o programa de qualidade é organizado em torno da idéia central do estudante, corpo docente e administrativo comprometido em ensino e aprendizagem. Baseado em uma entrevista extensa com 800 pessoas envolvidas em 47 programas de 31 instituições envolvidas com ensino superior, definem os autores “programas de alta qualidade” como os que contribuem para as experiências de aprendizagem para estudantes que têm efeitos positivos no seu crescimento e desenvolvimento. A teoria sustenta que em programas de alta qualidade os *stakeholders* principais (os

acadêmicos, estudantes e administradores) investem em cinco agrupamentos separados de atributos do programa, cada um dos quais contribui para enriquecer a experiência de aprendizagem para estudantes:

- a) Diversos e comprometidos participantes: corpo docente, estudantes e líderes;
- b) Culturas participativas: programa de direção compartilhada, comunidade de aprendizes e ambientes de risco;
- c) Ensino e aprendizagem interativos: diálogo crítico, aprendizagem integrativa, ações inclinadas a orientar formas de aprender, aprendizagem cooperativa dos pares e aprendizagem na realidade;
- d) Necessidade de programas conectados: uma combinação cuidadosamente planejada e integrada de ações que desafiem estudantes a enlaçar a teoria e a prática. Um produto tangível é sempre um atributo chave nos programas de alta qualidade;
- e) Recursos adequados: apoio para os estudantes, corpo docente e infra-estrutura básica.

Em termos gerais, a teoria de compromisso avança na perspectiva sobre programa de qualidade que enfatize a aprendizagem do estudante como propósito primário de ensino superior, realça o papel de pivô que os acadêmicos, administradores e estudantes exercem, e prover um modelo para avaliar qualidade.

### 3.5 MODELO DE BAWDEN E MARTON

Neste modelo, Bowden e Marton (1998) examinam as características organizacionais da educação superior numa perspectiva pedagógica. Eles postulam que em todas as funções geralmente percebidas de uma universidade - ensino, pesquisa ou envolvimento comunitário - o processo central é o de aprendizagem (nos diferentes níveis). Conseqüentemente, discutem que qualidade no contexto universitário foi destinada à qualidade da aprendizagem e a qualidade de aprender tem muito para com as qualidades das diversas formas de ver. Quando os estudantes alargam possibilidades de ver a mesma coisa, o mundo dos estudantes cresce mais rico e tem mais opções para ações. Eles começam a desenvolver a percepção de uma gama de modos nos quais um determinado fenômeno poderia ser interpretado (variação). Então começam a discriminar (discernimento) os aspectos diferenciando-os entre si para focalizar num mais pertinente à situação.

Sem variação não há nenhum discernimento. Desenvolvimento da habilidade para ver a variação e aplicar discernimento constituem as bases de aprender.

Os autores examinam as características organizacionais conducentes a facilitar a dinâmica do processo de aprendizagem e derivam os atributos de uma universidade de aprendizagem. Eles centram acadêmicos ao redor de programas colaborando ativamente e interagindo em redes de trabalho. Comprometem-se a explorar profundamente o assunto, da perspectiva do estudante, para desenvolver modelos alternativos de entendimento (variação). Existe um envolvimento sinérgico, junto com colegas, uma visão holística das capacidades dos estudantes entendendo ser desenvolvido por um programa de experiência. Há uma desinibida comunicação com diferenças e complementariedades de abordagens individuais sendo trazidas para abrir uma visão clara da posição de cada um na equipe do programa. Os membros da equipe desenvolvem uma consciência coletiva do que é comum e o que é complementar. A equipe explora o potencial dos estudantes para discernir relevantes aspectos de variações. Assim, numerosos grupos interdependentes de acadêmicos e administradores trabalhando harmoniosamente criam a base da universidade da aprendizagem.

### 3.6 MODELO DE UMA UNIVERSIDADE RESPONSIVA

Tierney (1998) coletou a visão dos principais autores sobre 'reestruturar para elevado desempenho' que junto formou um modelo para excelência: uma universidade responsiva. O modelo está baseado na premissa que o público julga a universidade em termos da qualidade dos seus relacionamentos e qualidade dos seus resultados. Relacionamentos de Qualidade são caracterizados por mutualidade e igualdade. Então, para sobreviver e prosperar universidades terão que ser responsivas e orientadas para serviços. A ênfase está no desenvolvimento de um novo relacionamento interno, ampla comunicação e participação assim como um novo relacionamento externo, incluindo a participação social com a comunidade.

Responsividade vem do foco em clientes: isto significa programas centrados em estudantes, programas centrados na ajuda à comunidade e pesquisa centrada na nação. Há uma necessidade de mudar da função tradicional de produção de instrução a desenvolver ferramentas novas para conhecer as necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Sistemas organizacionais devem articular informação com transparente disponibilidade de dados operacionais pertinentes, serem responsivos.

O *staff* acadêmico deve regularmente revisar e levar em conta mudanças na demanda de estudantes, alocação de recursos, metas departamentais e a evolução da missão da instituição. O pessoal tem que desenvolver um compromisso com o desempenho anual que pode determinar a extensão e os modos nos quais a instituição seja responsiva. Há uma obrigação de medir e determinar se alguém está adicionando valor ou fazendo a diferença. Sua qualidade, responsividade, será determinada pelo valor adicionado ou a diferença que faz nos resultados em todos os níveis da sociedade. A aceitação da avaliação como atividade contínua se tornará o centro da nova cultura acadêmica.

Relacionamentos externos são importantes por aumentar qualidade com empreendimentos conjuntos em unidades acadêmicas e entre instituições. Parcerias com governo serão necessárias para transformar desempenho institucional de forma que este seja melhor alinhado com os propósitos públicos. Com ênfase crescente em relacionamentos e resultados a universidade será mais uma rede que um lugar.

### 3.7 MODELO DE MERGEN, GRANT e WIDRICK

Mergen; Grant; Widrick (2000), propõem um modelo de gestão da qualidade aplicado ao ensino superior no *Rochester Institute of Technology's College Business* (New York – USA) no final dos anos 1980. Foi preciso uma nova abordagem para lidar com os problemas e a solução era a aplicação de princípios de Gerenciamento de Qualidade (QM), cujos parâmetros básicos foram agrupados em três áreas: qualidade do projeto, qualidade da conformidade e qualidade de desempenho.

Interiormente, docentes e pessoal operacional implementaram princípios de QM em vários níveis. Os empregados passaram a usar princípios de QM em várias operações, envolvendo definir clientes e seus requisitos, melhorando os processos usados para entrega de serviços aos clientes e medindo sua satisfação. Todos os aspectos da academia foram analisados para prover oportunidades de melhoria de processo, incluindo recrutamento, registro de alunos e ensino. A academia também começou a integrar qualidade dentro do seu currículo. Uma primeira mudança de currículo era a adição de uma série de cursos e conceitos de qualidade que são requeridas aos novatos e transferências de alunos.

Uma breve descrição dos três parâmetros de qualidade e do modelo usado para visualizar as suas relações são a seguir apresentados:

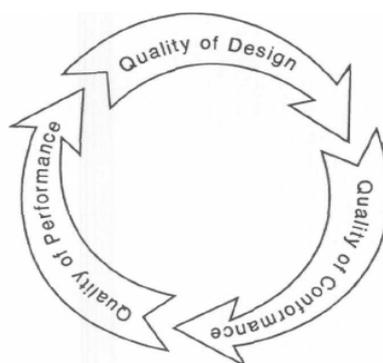
- a) Qualidade do projeto
- b) Qualidade de conformidade
- c) Qualidade de performance

O modelo proposto para QM integra os conceitos (parâmetros) conhecidos, operacionaliza-os e então os aplica à pesquisa, ensino e outras operações da universidade. Estes parâmetros estão relacionados por um mecanismo de feedback - baixa qualidade de desempenho pode conduzir a uma mudança em qualidade de projeto ou qualidade de conformidade. Similarmente, baixa qualidade de conformidade pode necessitar de melhores técnicas de controle ou mudança (s) no projeto, etc.

O mecanismo de avaliação/feedback e mudanças resultantes implicam na melhoria contínua de aspectos da relação. A filosofia atrás deste modelo assemelha-se um pouco ao modelo promovido por *Juran*, que tem componentes de planejamento, controle e melhoria.

Esta relação pode ser representada como mostrado na Figura 8. As setas indicam o mecanismo de *feedback* (avaliação) e a melhoria contínua.

Figura 8 - Relação entre os componentes dos modelos



Fonte: Mergen et al. (2000, p. 348)

### 3.7.1 O modelo proposto e as áreas funcionais

O modelo proposto pode ser representado numa matriz bidimensional para mostrar a relação entre cada parâmetro e as áreas funcionais, como visualiza o Quadro 3.

Estes tópicos podem ser gerados por um grupo de docentes de diferentes áreas funcionais numa sessão de *brainstorming*. Os tópicos na matriz podem ser usados para demonstrar como diferentes áreas funcionais interagem com diferentes aspectos da qualidade como também tópicos relativos à qualidade da pesquisa em diferentes áreas funcionais. Esta também seria uma grande ferramenta instrutiva para mostrar para aos estudantes as relações entre áreas funcionais e qualidade.

a) como cada disciplina pode contribuir para diferentes aspectos da qualidade.

b) como os princípios e ferramentas a qualidade podem ser utilizados em cada disciplina.

Quadro 3 - Dimensões da qualidade e funções administrativas

	<b>Qualidade do Projeto</b>	<b>Qualidade de conformidade</b>	<b>Qualidade do desempenho</b>
<b>Contabilidade</b>	- Custo da qualidade - Sistema de custo do projeto - Precificação	Custo da qualidade Auditoria	Custo contábil
<b>Finanças</b>	- Fontes - Sistema de compensação - Precificação	- Desempenho do Orçamento	- Mensuração financeira no curto prazo - Sistema de incentivos - Fundo de opções
<b>Processo decisório</b>	- Fontes - Projeto e produtos e Serviços - QFD	- Controle estatístico do Processo - Desempenho de vendas	- Tempo de manutenção - Confiança - Utilidade - Tempo de restauração
<b>Sistemas de Informação</b>	- Projeto do produto e Serviço - QFD	- Teste Beta - apoio do CEP	- Teste Beta - Fatores humanos - Confiança
<b>Negócios Internacionais</b>	- Pardonização x decisões flexíveis	- Legalidade	- Efeito da cultura na Satisfação do cliente
<b>Gerenciamento</b>	- Equipes de trabalho - Projeto organizacional	- Sistema de incentivos	- Redução da rotatividade de pessoal
<b>Marketing</b>	- Voz do consumidor - QFD - Precificação	- Gerenciamento de Preços - Desempenho de vendas	- Vendas por unidade de contribuição do marketing

Muitos docentes usam o princípio de *feedback* de QM com estudantes ao longo do trimestre. Deste modo, se houver qualquer problema maior com o curso ou processo de entrega, pode ser resolvido antes que seja tarde. Este é um de muitos recursos de QM que o corpo de docentes utiliza nas suas operações diárias. A aplicação do modelo está sumarizado no Quadro 4.

Quadro 4 – Dimensões da qualidade e missão da universidade

	Qualidade do projeto	Qualidade de conformidade	Qualidade de desempenho
<b>Operações</b>	- Redesenho do processo de registro de estudantes	- Retenção de estudantes	- Colocação dos graduados
<b>Ensino</b>	- Primeiro na iniciativa de classe - aquelas classes de universidades que formam reais, efetivos e significantes parceiros com a indústria.	- Avaliação efetiva do ensino	- Feedback com o empregador
<b>Pesquisa</b>	- Pagamento por desempenho	- Número de pesquisas publicadas	- Credenciamentos, nº de publicações

### a) Qualidade de Projeto

**Operações.** A faculdade toma a decisão baseada na recomendação do corpo docente para melhoria dos processos de registro de estudantes.

**Ensino.** A iniciativa de primeiro-em-classe é um programa amplo da universidade que busca nutrir parceria com a indústria. Esta iniciativa deu origem a dois programas mestre: Gerenciamento Industrial e Liderança (MM&L); e Desenvolvimento de Produto (PD21). Ambos foram desenvolvidos com envolvimento da indústria e o uso de técnicas de qualidade e ferramentas como QFD para tratar necessidades de indústria específicas. Eram as exigências dos parceiros de indústria que proveram a base para o projeto do currículo.

**Pesquisa.** O pagamento por desempenho foi desenvolvido para utilizar bem o recurso fixado para pesquisa. Substituiu um antiquado programa de remuneração (estipêndio) onde os docentes, a partir da recomendação de um comitê, tinham que competir por fundos. Os fundos eram distribuídos aos ganhadores antes da conclusão da pesquisa, demonstrando que o programa não fazia o melhor uso de fundos, assim como pesquisas não eram publicadas. O novo programa de pagar por desempenho recompensa financeiramente os docentes depois que a pesquisa é publicada. Alguns também podem ser compensados tendo a carga pedagógica reduzida.

### b) Qualidade de conformidade

Como foi descrito antes, qualidade de conformidade lida sobre quão bem a organização se conforma às exigências de projeto. Exemplos de qualidade de conformidade em uma universidade pode ser avaliação de:

**Operações.** Retenção de clientes-estudantes é a preocupação chave que diz respeito a todas as universidades. Aplicando o princípio da qualidade de conformidade a este assunto, seria um exemplo de uso de técnicas de qualidade no gerenciamento diário das operações de uma universidade. Benchmarking pode ser uma excelente ferramenta para comparar desempenho com o de outras universidades, não somente para auto-situar em respeito a retenção, mas também fixar expectativas mais racionais. Uma equipe/staff poderia ser formada e treinada em técnicas de QM para levar a cabo este trabalho.

**Ensino.** Ensino efetivo de cada docente pode ser uma variável que a universidade pode avaliar, por exemplo, no fim do bimestre do curso pela avaliação do bimestre do curso, revisão periódica, que inclui revisão do programa do curso, exames, casos, entrega de notas, etc. Os pontos da efetividade pedagógica de cada docente podem ser monitorados usando gráficos de controle do processo para ver se a efetividade é estável, está melhorando ou ficando pior com o passar do tempo. Desta maneira poderiam ser identificados os melhores e piores desempenhos e, compartilhando as experiências, docentes poderiam aprender uns com os outros o que trabalhar e o que não trabalhar.

Um desempenho estável não necessariamente significa que o desempenho é aceitável. Uma pessoa pode constantemente apresentar baixa efetividade pedagógica. Assim, além de análise de gráficos de controle, o desempenho pedagógico poderia ser comparado com expectativas fixadas pela universidade, normas da universidade em efetividade pedagógica.

**Pesquisa.** O número de pesquisas publicadas alcançado por uma universidade pode ser outra conferência de conformidade feita pela universidade. Uma análise similar ao gráfico de controle pode ser aplicada, para ambos, número e publicações individuais de cada docente e publicação total da universidade, num determinado tempo para monitorar a estabilidade da pesquisa produzida. Novamente, estes números também poderiam ser comparados com expectativas fixadas pela faculdade (especificações internas) e por agências externas (especificações externas) para determinar a capacidade da universidade (assim como de seus membros individuais).

### c) Qualidade de desempenho

**Operação.** Um exemplo de qualidade de desempenho em operações de uma universidade pode incluir colocação de diplomados. Qualidade de colocação universitária inclui pesquisas de estudantes sobre a sua satisfação com a colocação (sistemas de informação de colocação computadorizados, ajudam na preparação de currículo, etc). Contudo, a mensuração da qualidade de desempenho final de um sistema de colocação é a percentagem de estudantes que são rapidamente colocados numa posição apropriada. A qualidade de desempenho de colocação pode incluir o número de posições oferecidas ou número de compensação/remuneração.

**Ensino.** Qualidade de desempenho em ensino requer que o currículo da universidade prepare o estudante para seu primeiro emprego após a graduação bem como forneça a base para o desempenho em futuras posições.

**Pesquisa.** Qualidade de desempenho lida como quão bem é o desempenho de diferentes tipos de pesquisa (básica, aplicada e pedagógica) e especifica a bem como o credenciamento da universidade em órgão de pesquisa. .

O modelo é consistente com a trilogia de Juran. A qualidade do projeto, de conformidade e desempenho fornece a disciplina e a estrutura que ajudam a melhorar a proporção do sucesso de novos produtos. Esta disciplina e estrutura serão igualmente benéficas porque ajudam para o planejamento o gerenciamento de procedimentos e processos. As dimensões da qualidade (projeto, conformidade e desempenho) oferecem às atividades da universidade um suporte para identificar pesquisa e oportunidades de melhoria operacionais.

### 3.8 MODELO DE MELHORIA CONTÍNUA DA QUALIDADE - CQI PARA O SRI LANKA

Munasinghe & Jayawardena (1999) descrevem um modelo de melhoria contínua da qualidade – CQI que está estruturado para possibilitar feedback regular de exigências nacionais e a qualidade dos resultados da instituição (alunos graduados). Assim, permite a uma instituição manter padrões de qualidade continuamente sintonizando a demanda com o resultado.

O modelo proposto teve uma Unidade Nacional de Melhoria Contínua de Qualidade (NUCQI) dentro da Comissão de Concessões Universitária (UGC) para administrar o programa CQI para o setor de ensino superior. O NUCQI teria revisão

de pares para cada área do conhecimento e teria contato direto com unidades de CQI em cada instituição. A unidade de CQI em uma instituição seria diretamente responsável para promover atividades de CQI em cada departamento acadêmico. Cada departamento ou área cognitiva teria dentro um comitê consultivo que faria um feedback regular das exigências nacionais. Estudantes, que são o produto deste processo, dão regular feedback, principalmente nos métodos de transmissão aderidos. Alunos e empregadores provem feedback sobre qualidade de produção para o departamento. Agências externas encontrarão ligação direta com departamentos. A UGC, assim como as instituições e seus departamentos, formularão seus objetivos alvo e declaração de missão baseada sobre as necessidades nacionais. Podem estar obtendo interações com indústria, comércio, governo e setores de serviço.

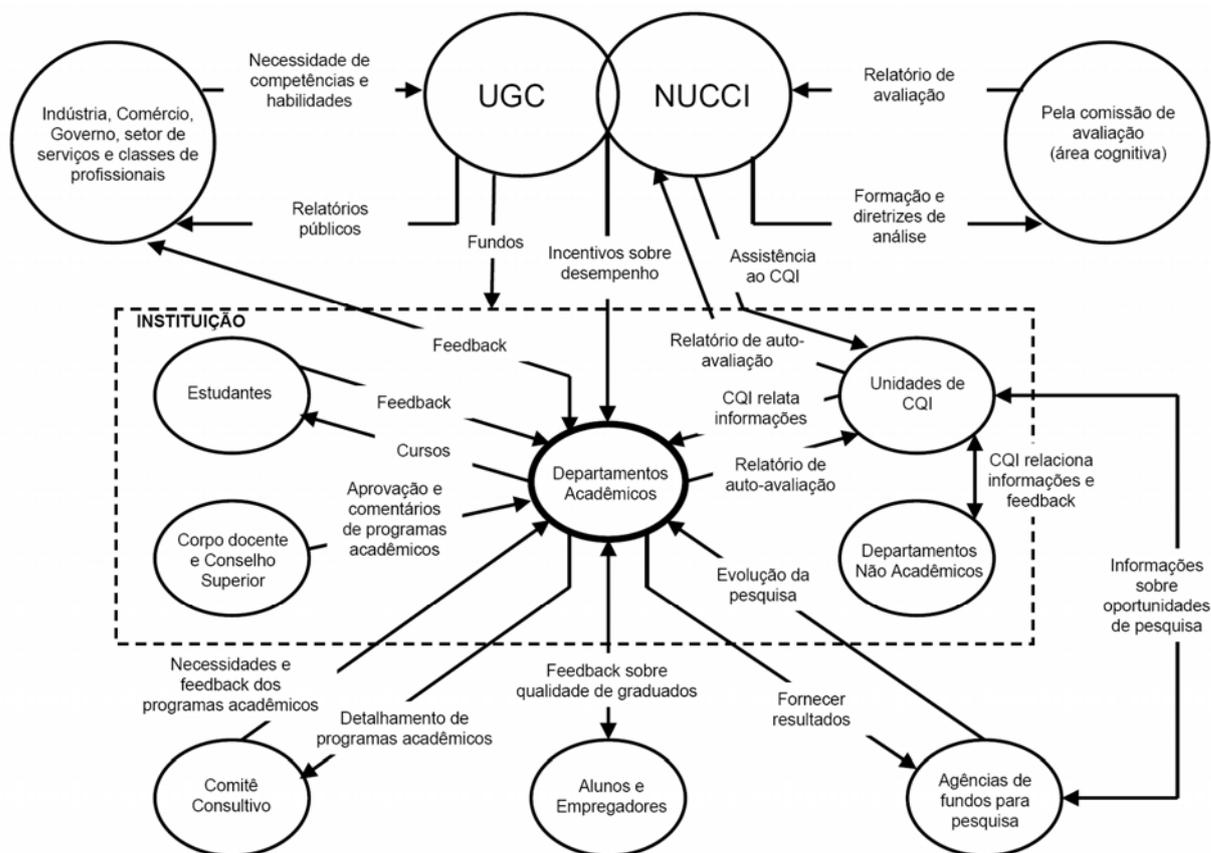
### **3.8.1 Papéis das entidades no modelo**

a) À UGC cabe a elaboração do conjunto de políticas do sistema de educação superior no Sri Lanka. Guiar o sistema de ensino superior para satisfazer exigências nacionais da maneira mais eficiente é um de seus alvos principais. É também responsável pelo desembolso de fundos para as instituições de ensino superior.

b) A NUCQI vem a ser uma sub-unidade da UGC com a responsabilidade de implementar e assegurar CQI nas instituições de ensino superior. A NUCQI, como tem que ativamente motivar unidades CQI em cada instituição, deve fazer o papel de um facilitador, mais que de controlador nas instituições de ensino superior. As atividades chave da NUCQI devem ser:

- Designar painel de revisão por pares para cada área cognitiva e proporcionar-lhes o treinamento necessário;
- Identificar incentivo satisfatório e esquemas para motivar os departamentos de nas instituições de ensino superior a aplicar CQI;
- Recomendar os departamentos que qualifica para incentivos, à UGC.
- Prover unidades CQI com informações relevantes para CQI;
- Preparar diretrizes para avaliação interna e externa e preparação de relatórios de maneira que mantenha consistência;
- Publicar um relatório de programas ofertados por diferentes instituições de ensino superior em cada área cognitiva.

Figura 9 – Mapa do desempenho de papéis



Fonte: Muniasinghe; Jayawardena (1999, p.74)

c) Nas Unidades de melhoria contínua da qualidade – CQI um acadêmico sênior com um bom entendimento de educação, deve encabeçar a proposta de CQI em cada unidade da instituição, estando diretamente vinculado ao vice-reitor. Deveria ser um corpo permanente e independente sem muita perturbação da administração universitária como também do pessoal acadêmico. É esperado que faça um papel catalítico promovendo CQI dentro da instituição. Ele não pode confinar suas atividades no departamento acadêmico, mas também estender para departamentos de suporte acadêmico. As principais atividades de CQI são:

- Apoio em projeto e desenvolvimento de currículo;
- Conduzir programas para o desenvolvimento de pessoal;
- Conduzir programas efetivos de ensino e técnicas de aprendizagem;
- Assistir os departamentos acadêmicos visando o desenvolvimento e objetivos de cursos para servir necessidades nacionais;

- Assistir os departamentos no preparo de propostas para desenvolvimento e pesquisa/trabalho de consultoria;
- Manter íntima sintonia com agências de pesquisa e prover informação para departamentos acadêmicos pertinentes.

A unidade CQI não deveria estar envolvida em qualquer tipo de avaliação ou fazendo julgamentos sobre desempenhos de departamentos.

d) Departamentos : No modelo, a entidade chave para a qual CQI é empregado é um departamento. É responsabilidade do departamento organizar suas próprias atividades para implementar e tem que manter uma relação íntima com a unidade de CQI da instituição.

As atividades chave de um departamento neste respeito devem ser:

- Identificar programas (cursos) para serem oferecidos em diferentes níveis, que cabem dentro dos diferentes alvos e objetivos do departamento;
- Estabelecer um comitê consultivo composto de pessoal adequado da indústria e corpo de profissionais que estão interessados no desenvolvimento do ensino superior;
- Fixar os objetivos de cada curso;
- Manter um diálogo regular com o comitê consultivo de forma a obter competências e habilidades necessárias, relevantes para a área de estudo.
- Obter um feedback regular dos estudantes da maneira de entrega dos cursos;
- Obter um feedback regular dos graduados e seus empregadores sobre qualidade dos graduados;
- Obter as necessárias aprovações do quadro de docentes e conselhos superiores e manter a posição de relevância do comitê informando sobre desenvolvimentos;
- Empreender auto-avaliação de cursos;
- Promover ligações com agências consolidadas de pesquisa;
- Promover que o pessoal acadêmico esteja engajado em pesquisa e consultoria;
- Estabelecer ligações relevantes com a indústria;
- Estabelecer ligações com instituições educacionais estrangeiras;
- Proporcionar para o comitê feedback com a necessária informação e suporte.

Atividades do departamento relevantes para estudantes:

- Prover desafiantes e estimulantes experiências de ensino;
- Prover instalações e meios necessários para os estudantes alcançarem suas metas acadêmicas;

- Prover justo, oportuno e útil feedback sobre desempenho e progresso;
- Prover previsível e racional acesso ao pessoal acadêmico;
- Tratar os estudantes com respeito e cortesia.

e) Estudantes: Os estudantes desempenham papel não pequeno e as suas responsabilidades são de:

- Se fazer auto-motivados e auto-direcionados aprendizes;
- Submeter-se a trabalho que é próprio;
- Tratar colegas e pessoal de universidade com franqueza, honestidade e cortesia;

f) Comitê consultivo: O modelo sugere a constituição de um comitê consultivo para cada departamento ou área cognitiva do departamento. O comitê precisa incluir representantes de indústrias relevantes e do corpo de profissionais como também dos membros do pessoal acadêmico e do departamento concernente. O comitê consultivo precisa desempenhar um significativo papel nos cursos oferecidos através de diálogo regular entre departamentos acadêmicos e indústrias relevantes. Do comitê consultivo se espera:

- Ser vigilante da demanda nacional assim como global e tendências de competências e habilidades exigidas;
- Examinar a relevância de programas acadêmicos e cursos;
- Apoiar o departamento na preparação organizando projetos relacionados à indústria, treinamento, convidados e conferências.

g) Comitê de revisão de pares: O NUCQI aponta um comitê de revisão composto por pares para cada área cognitiva, compreendendo eminentes acadêmicos da área de estudo, e onde for possível, representantes da indústria, comércio, e setor de serviços e corporações profissionais. O comitê consultivo para uma área cognitiva cabe avaliar departamentos pertinentes de toda a instituição de ensino superior. Isto deveria ajudar a manter consistência. Antes de avaliações, os integrantes recebem treinamento em administrar visitas e outras relevantes competências pelo NUCQI, deveriam também ser hábeis para fazer sugestões valiosas para melhorias. As responsabilidades dos semelhantes seriam:

- Fazer uma avaliação através de visita aos departamentos relevantes das instituições de ensino superior;
- Usar as diretrizes providas pelo NUCQI;
- Prover o departamento com sugestões para melhoria da qualidade;
- Preparar um relatório de avaliação.

### 3.8.2 Melhoria contínua da qualidade

A primeira etapa do programa CQI deve ser fazer a comunidade universitária ciente da importância da qualidade. Isto pode ser iniciado pela unidade CQI com a co-operação de todas as partes envolvidas. O programa de conscientização CQI pode incluir discussões e seminários sobre importância e benefícios de CQI, atividades relevantes em outros países e como ele pode ser implantado.

A unidade CQI poderá então animar e auxiliar departamentos acadêmicos para montar o comitê consultivo. Ao formular um comitê consultivo, deve se tomar o cuidado de identificar pessoas que têm conhecimento especializado e experiência suficiente na área de estudo e são comprometidos com desenvolvimento de ensino superior. O departamento deve preparar um sumário com todos os programas que oferece, com objetivos de cada um deles e disponibilizar aos membros do comitê consultivo para suas sérias considerações. Uma discussão tem que acontecer entre os membros do comitê consultivo e pessoal de acadêmico do departamento, com mentes completamente abertas, com uma visão para determinar a relevância do programa, para necessidades nacionais, e as metas e objetivos desejadas. Este fórum deve identificar programas que necessitem modificações como também novos programas que são necessários para satisfazer as exigências da força de trabalho nacional. Eles precisam também examinar a capacidade dos departamentos em termos de recursos já disponível e quais pode adquirir para oferecer o programa.

A contribuição pretendida de cada unidade de curso para um programa acadêmico deveria ser identificada claramente. A estrutura e o conteúdo do currículo de cada unidade de curso devem ser especificados de forma que seja bem entendida por professores e estudantes e encontrem os objetivos alvos do programa.

Um mecanismo de obtenção de *feedback* dos estudantes, em particular de métodos de transmissão e nível de realização de objetivos, também deveria ser incluído. Porém, isto seria confidencial ao membro pertinente. Suficiência de recursos de aprendizagem tais como biblioteca, computadores, equipamentos de laboratório e auxiliares de ensino deveria ser assegurada.

Aprovação formal, que é uma exigência estatutária, dever ser obtida dos conselhos e, só então, este programa pode ser posto em prática. Porém, regular *feedback* do pessoal acadêmico, estudantes, comitê consultivo, categorias profissionais, diplomados e empregadores precisa ser obtido. Baseado no *feedback*,

desenvolvimentos na área e experiências de pesquisas, consultorias e pessoal acadêmico, programas acadêmicos deveriam estar sujeitos a melhoria contínua.

O *staff* acadêmico deve ser encorajado a estabelecer ligações estreitas com organizações externas relevantes com uma visão para os apoiar com consultorias e trabalho de pesquisa. A unidade de CQI também deve direcionar a informação relativa a oportunidades para concessões de pesquisa e trabalho de consultoria para membros o pessoal pertinente.

O NUCQI deve iniciar avaliação baseada em áreas do conhecimento a cada 3-5 anos. Seguindo o modelo britânico, que consiste em auto-avaliação, uma avaliação e geração de um relatório baseado em um conjunto de diretrizes fixas. Todavia, todo *ranking* de instituições de ensino superior, departamentos ou alocação de fundos deveria ser excluído no resultado da avaliação. A avaliação não deve ser obrigatória e um esquema de recompensa sobre o financiamento normal deveria ser incluído.

### **3.8.3 Principais obstáculos a superar**

- Falta de uma estrutura modular por currículos em muitas universidades do país. Isto impede mudanças de inovativas.
- Recursos adicionais também são necessários para este propósito e deveriam ser providos pelo governo.
- A formação de um comitê consultivo para os departamentos é o componente-chave do modelo proposto. Contudo, esta pode não ser uma tarefa fácil para as universidades localizadas em áreas que não são tão industrializadas. Conseqüentemente, esses estariam em distinta desvantagem.
- Pode haver resistência de docentes para implementação do modelo proposto, argumentada que é uma infração à liberdade acadêmica. Porém, é função do CQI buscar a participação de pessoal a todos os níveis do sistema.
- É um exercício a longo prazo, que tem que ser administrado cautelosamente. Nos primeiros estágios o foco deve ser criar uma consciência das necessidades e benefícios do CQI. Então os programas acadêmicos podem ser feitos, mais pertinentes às necessidades nacionais através do estabelecimento de comitês consultivos. Isto também pode iniciar com departamentos onde sucesso é muito promissor.

### 3.9 MODELO DE JONES

O modelo proposto por Jones (2003) tem como proposta ligar as medições de qualidade de ensino em nível de entrega/transmissão às medições administrativas em nível da universidade. Numerosas medidas pelas quais julgar qualidade de entrega educacional estão sendo desenvolvidas, com um foco particular em medições objetivas a nível de administração central. O que está recebendo menos atenção, e permanece obscurecido como um meio de medir qualidade, são as medidas tradicionais de garantia da qualidade, administrada por profissionais do ensino ao nível micro (entrega) ambos como melhoria contínua, em resposta ao *feedback* verbal de estudantes, e em resposta ao periódico, freqüente e ricamente qualitativo, *feedback* de estudantes em conclusão de um curso específico.

Destaca que crescimento é reconhecido como orgânico e caótico em lugar de linear e gerenciado, e o seu entendimento requer pensamento inteiro/sistêmico em lugar de dissecado em partes. Ao nível micro, estruturas organizacionais são mudadas de estáticas para formas emergentes como conhecimento infinito e ilimitado. Para sustentar estas mudanças, a administração precisa se tornar perceptiva e participativa ao invés de controlada e preditiva. Trabalhadores precisam ser encorajados para constantemente aprender adaptar-se a multi-facetados papéis em vez de tarefas especializadas e segmentadas. Esta necessidade de pensamento sistêmico parece concordar com os conceitos da qualidade total enunciados por Deming.

Nesta circunstância, desenvolver o exame do *feedback* do estudante que foque somente medidas quantitativas, tem o potencial de fornecer um retrato impreciso da qualidade do processo educacional. Mais que isso, existe geralmente um *feedback* qualitativo rico coletado (formal e informal) no ponto de entrega educacional descentralizado que não é fácil sumarizar para uso a nível central. Por exemplo, existe um *feedback* verbal e escrito contínuo sobre como usaram as técnicas discutidas em sua prática e porque escolheram determinadas matérias baseados na experiência positiva, boca-a-boca, de estudantes anteriores. Sem esta rica experiência de *feedback*, pesquisas centralmente administradas frequentemente falseiam o *feedback* de estudantes. O que são então requeridos são meios de ligar os dois níveis e formas do *feedback* do estudante como parte de uma avaliação holística da qualidade. Jones (2003) propõe um modelo de qualidade onde o

*feedback* qualitativo descentralizado em qualidade educacional pode complementar o *feedback* quantitativo centralmente administrado.

### **3.9.1 Aplicação do modelo**

Como muitas universidades em todo o mundo, o Royal Melbourne Instituto de Tecnologia (RMIT) na Austrália desenvolveu nos anos recentes um processo de monitorar e relatar garantia da qualidade. Este processo é multi-dimensional, visando a captura do *feedback* do estudante sobre padrão de qualidade na provisão de recursos educacionais, administração educacional e entrega educacional. Uma pletora de medições quantitativas são usadas para avaliar *feedback* de estudantes.

Em 2002, um programa de melhoria da qualidade, Program Quality Assurance (PQA), foi introduzido focado em melhorar continuamente a qualidade de cursos, em associação com o sistema de gerenciamento do programa de qualidade, Program Quality Management System (PQMS), projetado para medir e documentar melhorias da qualidade. O PQMS foi também projetado para auxiliar as equipes do programa a encontrar documentos que necessitem para seguir com as iniciativas e as atividades de melhoria efetivamente. Ele inclui detalhes e modelos em relação ao PQA que cobrem responsabilidade por desempenho, programa de informação, programa de reuniões de equipes, *feedback* de pessoal e estudantes, *feedback* da indústria e ciclos de melhoria da qualidade. Este sistema é projetado para ser usado enquanto evidência de como as equipes do programa estão melhorando qualidade.

O *feedback* de estudantes sobre a qualidade de práticas de ensino tem sido tradicionalmente medido dentro da escola pelo docente responsável pela coordenação de curso. Este *feedback* de estudantes tem, a princípio, sido ininterrupto qualitativo e rico e de formal avaliação de curso ao término de semestre. A cada coordenador do curso é pedido para fornecer um relatório sumário do semestre ao coordenador do programa sobre como responderam ao *feedback* passado do estudante e qual foi a resposta pelo grupo de estudantes seguinte a esta mudança. Estes relatórios são discutidos durante a reunião da equipe do programa e registrados no PQMS, seus predecessores, o sistema de gerência do curso. Porém, a universidade ignorava a riqueza de informação registrada neste sistema, como descrito na sequência, conduzindo o pessoal a ressentimentos ao que parece ser puramente uma comparação administrativa de informação.

Em vez de usar as informações coletadas no PQMS para avaliar a qualidade, a universidade central escolheu usar fontes alternativas de informação como uma base para tomar decisões sobre qualidade. Uma forma alternativa são os dados do *feedback* do estudante obtidos por um questionário administrado pelo governo federal aos graduados 6 meses após a graduação. Este questionário inclui as perguntas relacionadas à qualidade do ensino, assim como experiências educacionais mais gerais. As respostas a estas perguntas são produzidas como dados estatísticos. Todavia, o corpo acadêmico acha estes dados difíceis de decifrar e de valor questionável. Criticam-no por seus resultados exclusivamente quantitativos, a relativamente baixa taxa de resposta, e a incapacidade para melhorar a qualidade pelo estudante que responde, dado a ser um processo de avaliação pós-programa.

Em resposta a essa crítica, o RMIT desenvolveu sua própria pesquisa interna baseada sobre o Questionário da Experiência do Curso (CEQ), onde perguntas são administradas mais freqüentemente e antes dos estudantes se formarem (questionário de experiência do estudante universitário, questionário de experiência na pós-graduação, pesquisa de satisfação de estudante sobre Educação e Treinamento para a Profissão (VET). Mas que uso é feito do resultado destas pesquisas, e de outras cujos dados diferem dos dados de CEQ?

Para melhorar o grau de compromisso para implementação de PQA e PQMS a nível institucional o autor, como diretor do ensino superior responsável pelo ensino e melhoria da aprendizagem, decidiu que seria necessário desenvolver ações entre a riqueza coletada de *feedbacks* qualitativos e a nível das unidades centrais responsáveis por coletar informação sobre melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem.e desenvolveu um modelo abrangente de informações.

### **3.9.2 Premiar excelência no ensino centrada no estudante**

A excelência do ensino centrada no estudante do RMIT é projetada para reconhecer e recompensar ensino, aprendizagem e pesquisa de excelência dentro da universidade. As denominações para estes prêmios requerem o endosso de ambos, estudantes e corpo acadêmico, e assim são uma contribuição qualitativa proveitosa para outras medidas quantitativas do *feedback* do estudante. Por conseguinte, é interessante que estas concessões sejam publicizadas como

concessões individuais e não sejam reconhecidas formalmente como parte do processo de PQA ou do PQMS .

Para demonstrar a possibilidade destas concessões fornecerem um *feedback* rico e qualitativo do estudante, uma aplicação piloto foi preparada para uma equipe de acadêmicos que deram um curso para as competências de gerência e liderança no Master Business Administration - MBA. O curso foi projetado para desenvolver no estudante habilidades de análise crítica e resolução de problemas através de práticas colaborativas e reflexivas, de acordo com descrição de aprendizagem de Kolb (apud Jones, 2003, p. 226) como “o processo por meio do qual o conhecimento é criado com a transformação da experiência”. Para realizar seu projeto experimental o curso foi entregue *face-to-face* durante uma oficina intensiva. As equipes de estudo, denominadas redes de aprendizagem colaborativa, são formadas no primeiro dia da oficina e toda a atividade do pequeno grupo ocorre dentro destas redes. Os membros são incentivados ao socializar juntos, a fim explorar os problemas da dinâmica do grupo durante a oficina, enquanto esta fornece um ambiente acadêmico de suporte à aprendizagem.

Avaliação da qualidade do curso ocorre informalmente, por meio de comentários feitos durante a oficina, e formalmente, através de registro das respostas qualitativas para a efetividade do curso em realizar seus alvos educacionais. Este *feedback* provê *inputs* para discussão pela equipe de ensino de como melhorar qualidade. Exemplos de mudanças que tenham ocorrido em anos recentes como resposta ao *feedback* inclui acrescentar uma seção sobre gestão do conhecimento no ambiente global, aumentando a confiança em avaliação reflexiva, e provisão de uma sessão de “retorno ao estudo” como um processo de rede. Há novas oportunidades experimentais visando pensamento lateral, tal como pedir que os estudantes desenhem como a comunicação ocorre dentro de sua organização, projeto inovador de comunicação *on line* para o *face-to-face* na entrega/transmissão de conteúdo, e o incremento do foco na reflexão como uma ferramenta educacional.

O processo pelo qual tal *feedback* é comunicado ao RMIT central é que os relatórios regulares da equipe de coordenação são fornecidos para a equipe do curso MBA para inclusão nos relatórios anuais do coordenador do programa MBA da escola, e portanto ao decano da faculdade para inclusão no relatório anual da universidade. Todavia, este processo demanda numerosos retrabalhos do *feedback*

original que reduz o valor e riqueza das informações que são eventualmente comunicadas para a unidade central.

Esta decisão de aplicar a experiência como uma concessão fornecida pela equipe de ensino, deu oportunidade de detalhar um pouco do rico *feedback* qualitativo do estudante. Por exemplo, um estudante comentou: “O curso atuava como um vírus positivo, infiltrando a gente a través da organização.” Outro estudante da equipe do projeto de estudo da melhoria declarou:

Eu aprendi muito sobre a interação entre pessoas. A formação de redes de aprendizagem colaborativa era mais difícil e ensinava mais sobre interações da equipe do que hierarquias no trabalho porque as hierarquias formais que influenciam a interação entre as equipes formalmente estabelecidas não estavam lá. A rede de aprendizagem colaborativa foi composta de pessoas como você em demografia, na idade, na personalidade e na motivação. Assim, a formação de redes colaborativas de aprendizagem teve que partir da base da não aceitação de hierarquias e nenhum conhecimento dos caracteres. Em um curto período de tempo onde você teve que conhecer o grupo, conseguir tarefas e estabelecer um relatório para o futuro. Aprendizagem do processo ensinou muito sobre a compreensão de quem nós somos.

Entretanto, reconheceu-se também que esta pedagogia educacional proporcionou os desafios que necessitam vigilância constante. Um estudante assim se manifestou: “a oficina inicial foi boa, mas é um choque grande de cultura e duro de adaptar-se, talvez necessite de um pouco mais de tempo antes da oficina, de modo que possa familiarizar-se.”

Uma melhoria para as interações futuras destas concessões está na exigência que os pretendentes façam uma apresentação pública para seus pares. Isto permitiria não somente uma revisão mais inclusiva do par, mas também aumentaria o conhecimento e incentivaria experimentação com inovações de ensino da qualidade.

### **3.9.3 Ligando qualidade de ensino e aprendizagem e pesquisa**

A escola de gerência em RMIT tem uma longa história de ações de incentivo à pesquisa básica, prática reflexiva e pesquisa baseada na prática em seus programas do pós-graduação. Contudo, devido ao foco dos docentes em ensinar, eles não são prolíficos em resultados de pesquisa. Isto forneceu a oportunidade de incentivar a pesquisa baseada em práticas, pela equipe de pessoal dentro da escola, em seu próprio ensino e aprendendo praticar. A equipe de pessoal foi incentivada para apresentações de sua experiência; primeiramente em fóruns internos do ensino, aprendizagem e pesquisa de RMIT, então às conferências organizadas

externamente sobre a qualidade educacional, e finalmente aos jornais dedicados a explorar assuntos educacionais da qualidade.

O *feedback* de estudantes em inovações de ensino e aprendizagem foi incentivado com a pesquisa comum entre docentes e os estudantes em estudo de casos de inovações da qualidade em ensinar e aprender.

A prática da gerência em uma universidade, como um *feedback* qualitativo e rico do estudante pode ser coletado, comunicado ao nível central da universidade, como uma medida qualitativamente rica da qualidade ensino e de aprendizagem. Isto pode então ser usado para complementar as medidas mais quantitativas administradas por surveys das unidades centrais dentro das universidades. Para conseguir este *output*, a nível da entrega, docentes precisam explorar os fóruns alternativos e através dos quais tenham sido apresentadas melhorias inovativas de qualidade. Tais inovações fornecem oportunidades para os docentes e os estudantes de contribuir na pesquisa orientada na prática valiosa na prática do ensino da qualidade.

### 3.10 MODELO DE WATTY

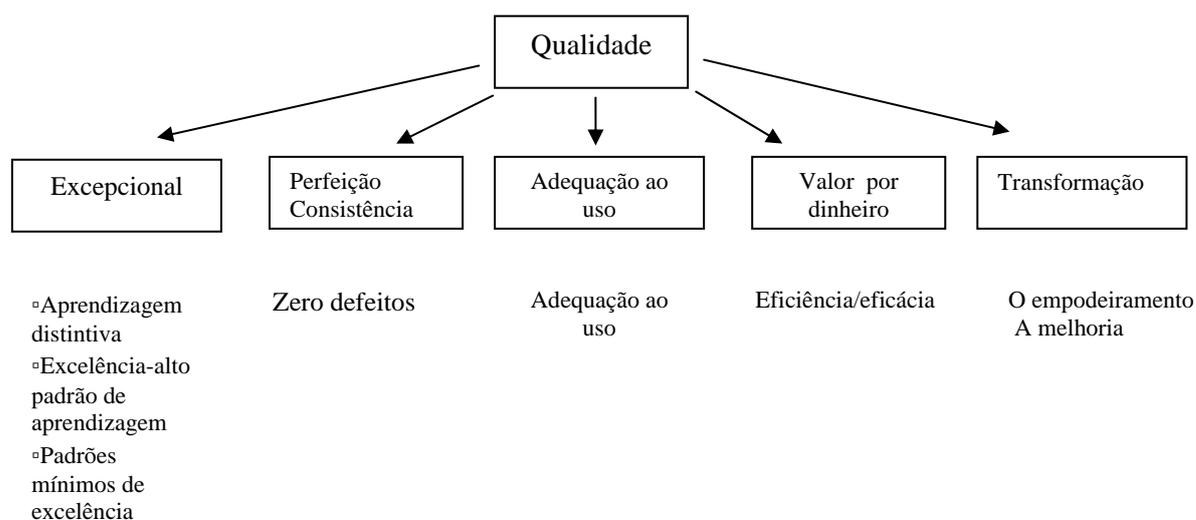
A versão de Watty (2003) toma por base que a universidade australiana é construída a partir dos diferentes modos de conceituação da qualidade no ensino superior, e é seguida pela identificação dos interessados chave no processo de educação e a natureza variável da administração na instituição universitária.

O modelo focaliza o impacto de diferentes concepções de qualidade de vários grupos de *stakeholders* como influenciadores de avaliações de qualidade e a importância da compreensão dessas diferentes concepções para auxiliar na compreensão de suas preferências em relação ao assunto qualidade. Em sua desconstrução do conceito de qualidade, os autores identificam cinco categorias ou formas de pensamento sobre qualidade. Aos aspectos chaves de cada uma das cinco categorias são sumarizados como segue:

- Excelência: distintiva, personificada em excelência, passando um conjunto mínimo de padrões.
- Perfeição: zero defeitos, fazendo as coisas certas na primeira vez (foco no processo ao invés de entrada e saída).
- Adequação ao uso: relaciona qualidade a um propósito. Definido pelo provedor.

- Valor por dinheiro: um foco em eficiência e efetividade, medindo saídas contra entradas. Uma noção populista de qualidade (governança)
- Transformação: uma mudança qualitativa; educação é relativo a fazer alguma coisa para o estudante ao invés de algo para o consumidor. Inclui conceitos de melhoria e capacitação: democratização do processo, não só resultados

Figura 10 – Clareando conceitos



Fonte: Watty, (2003, p. 215)

Cada uma destas categorias, quando identificada separadamente, tem o potencial de sobrepôr à margem. Nesta forma, a concepção de qualidade dos *stakeholders* pode não se ajustar unicamente a uma das cinco categorias. Além disso, ele tem sido referido como um *framework* heurístico por tentar definir qualidade.

Aceitando a noção que diferentes *stakeholders* podem possuir diferentes visões sobre qualidade e que essas visões influenciam sua avaliação de qualidade, são levantadas as seguintes importantes questões: Como pensam os vários *stakeholders* sobre ensino superior? Qual poderia ser o impacto onde os *stakeholders* pensam e conceitualizam ensino superior diferentemente?

Desconstruir o conceito abstrato de qualidade ajuda revelar suas dimensões e possibilita entender melhor como diferentes interessados pensam sobre qualidade.

Ao considerar a qualidade na educação superior Watty sugere que é válido remover a segunda dimensão da qualidade detalhada na figura 10 que se refere a perfeição ou consistência porque a maioria dos estudos concorda que educação superior não é apontar para produzir graduados padronizados, livre de defeitos. O

que resta é uma matriz de qualidade que pode formar a base de um modelo analítico para ser considerado no ensino universitário.

Interessa ao modelo é como diferentes grupos de *stakeholders* concebem qualidade. É possível que a causa da variedade de comportamentos encontrados em resposta a proposta de mudança da qualidade, seja ela interna ou externa, possa ser devido ao conflito de concepções de qualidade entre, e potencialmente dentro, do grupo de *stakeholders*.

### **3.10.1 Identificando stakeholders no ensino superior**

Para o modelo, Watty (2003) destaca a importância potencial de quatro grupos de *stakeholders* na educação superior: governo, agências de qualidade, universidades e acadêmicos individuais.

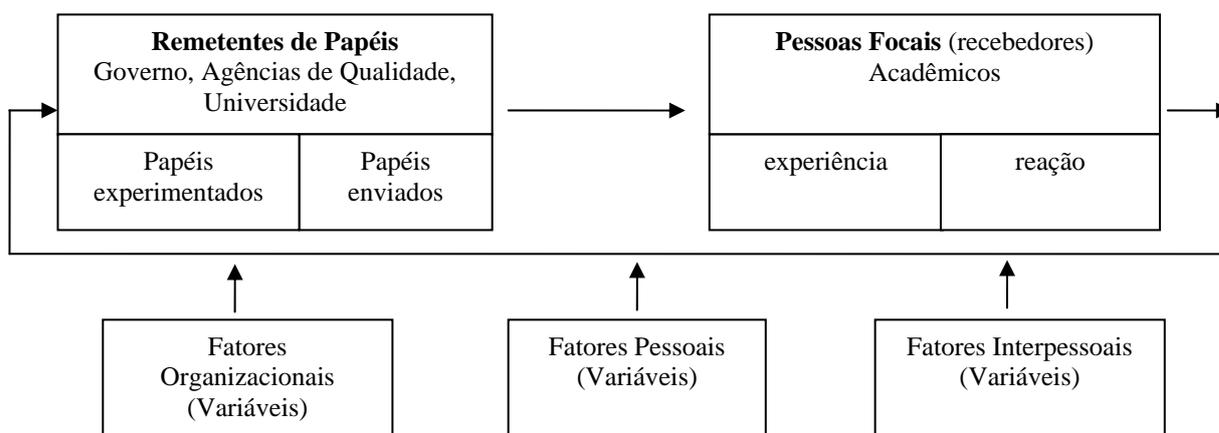
No ambiente da universidade australiana, abordagem da qualidade é consistente com a nova administração do setor público (NPM). Importada do setor privado NPM é caracterizada por desenvolvimento político, gerenciamento e implementação, eficiência, efetividade e qualidade, avaliação de desempenho, objetivos explícitos, produção e resultados.

Da mesma forma que NPM se tornou a abordagem do governo e gerentes de universidades, auditoria e inspeção da qualidade são conduzidas externamente pelo AUQA, para assegurar à comunidade a qualidade de universidades, e conduzida internamente por gerentes de qualidade universitários, assegurando a comunidade interna da qualidade da universidade para a qual eles são responsáveis. Governo, a AUQA e universidades concebem qualidade como adequação ao uso, onde o propósito é determinado pelos mantenedores do serviço - a universidade.

### **3.10.2 Comportamento acadêmico na mudança conduzida para qualidade**

Watty (2003) cita que acadêmicos e administradores seguem visões diferentes em direção a conflitos potenciais em consideração ao valor dos mecanismos de assegurar a qualidade e sua efetividade e eficiência. Diante da variedade de comportamentos adotados por acadêmicos em resposta a iniciativas de políticas de garantia da qualidade na universidade, como ilustra a Figura 11, o autor adianta a explicação: pode ser que exista alguma forma de conflito na maneira de pensar sobre a qualidade comparada com outros *stakeholders* do ensino superior.

Figura 11 – Um modelo do papel do conflito



Fonte: Watty (2003, p.219)

Não obstante a variedade de significados que pode ser unida ao conceito de qualidade, finalmente são os acadêmicos que são responsáveis pelo desempenho final da universidade. Portanto, quando a concepção de qualidade for a mesma ou similar, resulta numa visão compartilhada do que constitui qualidade na educação. Neste ambiente o potencial transformativo da qualidade é aumentado. Contudo, onde existe diferentes concepções entre *stakeholders* e grupos de *stakeholders*, há um potencial para conflitos. A teoria do papel do conflito pode ajudar na explicação da variedade dos comportamentos indicada pelo acadêmicos em resposta às mudanças qualidade-conduzidas, particularmente aquelas incluídas em sistemas de garantia de qualidade.

### 3.10.3 Teoria do Papel do Conflito

Os indivíduos são frequentemente exigidos para desempenhar um papel conflitivo com seu sistema de valores ou para desempenhar dois ou mais papéis em conflito um com o outro. Portanto, o papel do conflito pode ser definido como uma situação onde haja uma falta de congruência das expectativas (visão compartilhada) associadas com o papel. Kahan et al. (apud Watty, 2003, p. 219) habilmente descrevem o complexo relacionamento do modelo.

(...) os membros de um jogo de papéis exercem o papel de pressões para mudar o comportamento de uma pessoa focal. Quando tais pressões são geradas e 'enviadas' não entram num campo vazio; a pessoa focal já está no papel, já se comporta, já mantém algum tipo do equilíbrio entre as forças disparadas e os motivos que ele experimentou (sic!)... a força das pressões do papel dos remetentes para mudanças no comportamento da pessoa focal, maior o conflito criado para ele.

Então onde as concepções de qualidade diferem entre o remetente de papel (governo, agências de qualidade, universidades) e o receptor/focal do papel - acadêmicos), existe um potencial para conflitos, particularmente onde a noção de valor adicionado da qualidade no ensino superior está no coração do conflito. Claramente, um número de fatores ou de variáveis (organizacional, pessoal e interpessoal) irão determinar a natureza e a extensão deste conflito potencial.

Se for considerado que o governo, agências de qualidade e universidades têm adotado a concepção de qualidade como adequação ao uso, então o papel da teoria pode ajudar explicar o comportamento de acadêmicos no nível local. Isto contrasta com a visão que acadêmicos são inflexíveis, resistentes a mudanças e ignoram a agenda da qualidade no ensino superior. Pode ser que acadêmicos concebam qualidade diferentemente de outros *stakeholders*, valorando diferentes aspectos àqueles medidos e monitorados sob o regime atual da qualidade. Se este é o caso, existe uma necessidade urgente dos acadêmicos articularem como eles concebem qualidade no ensino superior. Idealmente, esta articulação deve ser apresentada como uma voz unificada, realçando a credibilidade da concepção com a que já determina como a qualidade é assegurada.

#### **3.10.4 Modelo proposto**

Diante do potencial de conflito que permeia as expectativas gerenciais atuais de docentes em um ambiente qualidade-focalizado e o que os docentes vêem como suas responsabilidades e que algumas destas pode ser devido a uma falta do consenso entre docentes e os outros grupos de *stakeholders* no que diz respeito a qual é o significado de “qualidade” no atual contexto do ensino superior, Watty diz que não é surpresa que os docentes tenham respondido à mudança conduzida da qualidade de diferentes maneiras.

Todavia, até mesmo de maior importância é o reconhecimento que onde o conflito desta natureza existe há potencial para uma falta do consenso entre os *stakeholders* sobre para onde o ensino superior está se dirigindo; os objetivos, a visão e a finalidade(escopo) de nossas universidades. Neste ambiente, o potencial transformativo da qualidade no ensino superior no melhor dos casos é reduzido. Por isso todo o modelo de qualidade precisa ser minimamente consensuado e articulado entre os *stakeholders*.

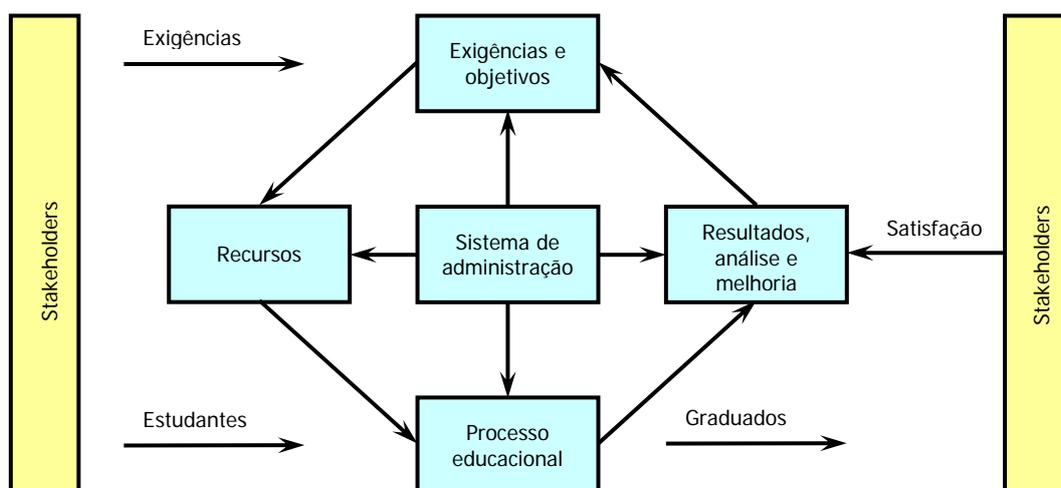
### 3.11 MODELO DE TUCCI E CALLESI

Tucci e Callesi (2006) descrevem o modelo de avaliação e gerenciamento da qualidade implementado na Universidade de Firenze em 2005, na Itália, desenvolvido conforme o modelo da CRUI - Conferência Italiana de Reitores das Universidades. O modelo foi introduzido seguindo resolução de seu Conselho que, para adotar objetivos e estratégias emergidas do cenário europeu e da sociedade internacional do conhecimento, começou um processo padronizado para obter a certificação conforme o modelo do CRUI de satisfazer exigências internas e externas (autoridades nacionais ou locais relacionados à atribuição de fundos).

O primeiro esboço do modelo foi introduzido envolvendo aproximadamente 30 universidades italianas no período 1995-2000. O *framework* já proporcionou a aceitação da metodologia da auto-avaliação organizada em quatro partes: responsabilidades da gerência, recursos, gerência de processos, avaliação e melhoria. Conforme os autores, uma nova versão modelo foi apresentada em 2001 e utilizada até 2005.

Na primeira edição da avaliação o *framework* foi baseado em cinco dimensões sobre: exigências e objetivos, sistema organizacional, recursos, processo formativo, análise dos resultados e melhoria. Um melhoramento (com a maioria dos elementos básicos mantida) foi introduzido em 2005 e é apresentado na seqüência.

Figura 12 – Esquema do modelo do CRUI para avaliação da qualidade



Fonte: Tucci e Collesi (2006, p.3)

O modelo, identifica cinco processos principais, nomeados “dimensões”, capazes de descrever completamente a atividade do curso: sistema de administração; exigências e objetivos; recursos; processo educacional e, por último, resultados, análises e melhorias. Estas cinco dimensões, sintetizadas na Figura 12, são descritas abaixo.

a) Sistema de administração:

Os cursos têm que definir como os processos das 5 dimensões da avaliação são gerenciados, incluindo: identificação de processos, processo que se dividem em atividades básicas, individuação das interações entre processos diferentes, definição das responsabilidades e estrutura organizacional. Nesta seção cada curso tem também que definir todos os documentos necessários para a gerência de processos (isto é manual, registro, os formulários,...) e a maneira de comunicação com outros atores envolvidos. Além disso, a revisão periódica de todo o sistema tem que ser descrita nos detalhes, a fim verificar sua adequação, conveniência e eficácia.

b) Exigências e objetivos :

A definição de uma lista completa de todos os *stakeholders* envolvidos nas atividades do curso é solicitada, incluindo fazer claras as exigências respectivas. De acordo com elas, um conjunto de objetivos gerais é criado junto com as políticas específicas e coerentes capazes de suportar sua realização. Uma parte muito importante dos objetivos é representada por uma individuação cuidadosa dos papéis dos estudantes graduados, finalmente o objetivo real de cada curso. Além disso, uma categoria especial é representada por “objetivos de aprendizagem”, as características específicas que o curso procura transferir aos estudantes, geralmente referentes ao conhecimento, à habilidade e ao comportamento particulares.

c) Recursos:

Cada curso tem que indicar suas exigências sobre recursos humanos (incluindo ensino, suporte e pessoal de apoio) e instalações. A adequação de recursos disponíveis tem também que ser demonstrada ou, alternativamente, o curso deve declarar como as deficiências seriam resolvidas, recordando que as exigências devem considerar não somente as atividades didáticas, mas também todos os processos da sustentação necessários para trabalhar.

d) Processo educacional:

Esta é provavelmente a parte a mais importante do modelo de avaliação porque os cursos devem descrever aqui muitos dos elementos:

- descrição de atividades didáticas, incluindo conteúdos ensinados, características e sua consistência com os objetivos de aprendizagem
- controle previsto da execução das atividades
- verificação da adequação e da eficácia
- controle de processos de suporte, como a orientação na admissão, o tutorial, a sustentação do treinamento vocacional, o internacionalização e a colocação do trabalho.

Para ajudar nesta análise, o processo educacional pode ser visto como um “sistema transformação” ou um “processo de produção” a fim de melhorar todos os elementos individuais alistados acima.

e) Resultados, análises e melhorias.

Antes, a definição das tipologias dos dados a serem coletados é pedida, junto com sua modalidade de aquisição. Então, o curso deve de forma mais ou menos possível ilustrar resultados obtidos sobre:

- Potencialidade da atração dos estudantes
- Eficácia das atividades didáticas
- Eficácia dos processos de suporte
- Monitoração da colocação de graduados.

Finalmente, para cada dimensão modelo, as oportunidades de forças, de fraquezas e de melhorias têm que ser listadas.

O processo de avaliação é baseado em esquema de duas etapas:

1. auto-avaliação
2. avaliação externa

Durante a auto avaliação cada grupo da auto-avaliação do curso (GAV) intencionalmente constituído, elabora um relato da auto avaliação (RAV) para descrever em detalhes a implementação das 5 dimensões na estrutura da organização do curso. Para fazer o trabalho de GAV mais fácil, cada dimensão é representada no modelo por um conjunto de “elementos” e de “fatores” que entram a fundo nos aspectos específicos a ser avaliados.

A avaliação externa é conduzida por um grupo composto por professores e outros representantes dos *stakeholders*. O primeiro grupo examina o curso RAV e depois realiza uma visita *in loco* nas estruturas do curso. Por fim, é feito um relatório da avaliação e um informe da certificação.

### 3.12 MODELO DE FINNIE E USHER

Finnie; Usher (2005, p. 19-25) propõem um *framework* conceitual para guiar o pensamento sobre aspectos relevantes à gestão da qualidade no ensino superior. A estrutura conceitual do *framework* é simples, capturando a experiência de PSE-Educação Pós-Secundária no Canadá, se apresenta como uma estrutura de *inputs* e *ouputs*, composta essencialmente por um conjunto de quatro fatores que são:

#### a) Características iniciais

Representam as características e as habilidades de estudantes entrantes, como eles começam seus programas, incluindo o pensamento crítico, raciocínio analítico, habilidades de comunicação, desejo para aprender, as estratégias de aprendizagem, o conhecimento específico, ou qualquer outro atributo que venha afetar suas experiências de aprendizagem, resultados de aprendizagem, ou resultados finais. Pode-se também estar interessado nos atributos tais como gênero, estrutura econômica da família, as experiências em escola superior, e as outras características quaisquer que fornecem medidas representantes de características iniciais ou representam as dimensões ao longo das quais se pode querer interromper algum elemento de análise geral da qualidade da experiência educacional de indivíduos ou resultados para os quais eles contribuam.

#### b) *Inputs* de aprendizagem

Incorporam todos os fatores que refletem ou determinam experiências educacionais dos estudantes e são, pelo menos teoricamente, controláveis pelo sistema educacional (no nível institucional ou algum outro) e representam conseqüentemente alavancas políticas potenciais para afetar a qualidade. Estes *inputs* podem ser pensados como consistindo de vários tipos diferentes, variando de: i) disponibilidade de recursos financeiros para os gastos, ii) *inputs* materiais, como as facilidades disponíveis aos estudantes (biblioteca, recursos tecnológicos, etc.), iii) como estes recursos são organizados nas experiências educacionais a que os

estudantes são expostos, como a quantidade de tempo do contato que os estudantes têm com seus professores, os tipos dos exames que enfrentam, e assim por diante (às vezes denominados de “pedagógicos”). Quando estes compreenderem completamente os diversos componentes aos quais se atribui um único termo (*inputs*), a idéia central de se compreender os determinantes e as características das experiências de aprendizagem dos indivíduos estão suficientemente unificadas e, assim, capturado o conjunto geral dos fatores para avaliar “qualidade” .

c) *Outputs* da aprendizagem

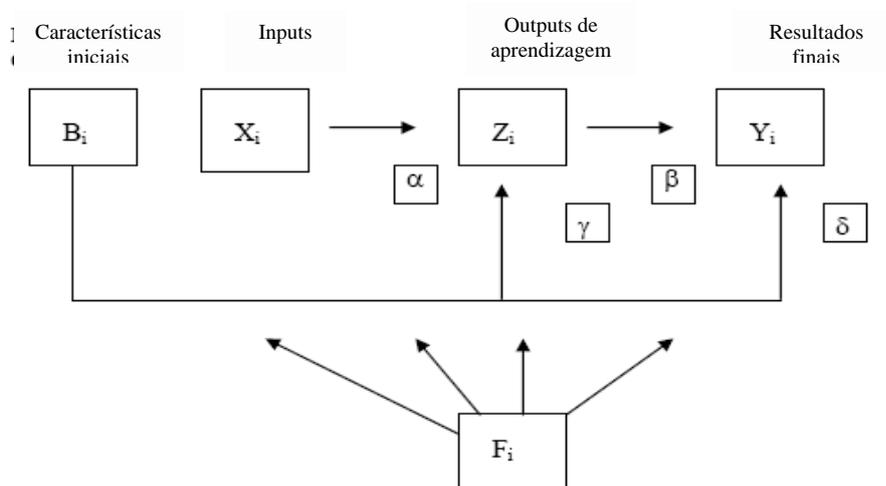
Representam todas as habilidades ou características dos graduados que o sistema educacional potencialmente produz que, por sua vez, afetam resultados finais. Esse “conjunto de habilidades” ou todos os atributos dos graduados que culminam de suas experiências educacionais (como também das suas características iniciais).

d) Resultados finais

Representam “os fins extremos” ao qual o sistema educacional pode contribuir, incluindo não somente medidas tradicionais como taxas de emprego e rendas, mas também algum outro resultado julgado importante para indivíduos e a sociedade, como a satisfação no trabalho, uma apreciação das coisas mais finas na vida, “sendo um bom cidadão”, ou participação continua na educação através da aprendizagem pela vida toda. (Neste sentido final, pode haver *loops*/laços recursivos no modelo; se um resultado desejado for criar aprendizes mais permanentes, estes aprendizes retornarão posteriormente ao ensino pós secundário com melhor predisposição a aprender (que é uma das características iniciais acima notadas). “As características de aprendizagem”, amplamente definidas, podem conseqüentemente ser, ambos, uma característica inicial e um *output*). Deve-se anotar que, axiomáticamente, os efeitos totais do sistema educativo sobre os resultados finais vêm através de seus efeitos sobre *outputs* de aprendizagem. Nós poderíamos permitir efeitos mais diretos, mas isto não adicionaria ao modelo nada significativo. Pode-se também permitir que a própria natureza da própria experiência educativa seja o próprio *output* final.

A noção da qualidade proposta foca no valor-adicionado da experiência educacional. As experiências de mais alta qualidade são aquelas que resultam em resultados de aprendizagem superiores, e melhoram resultados finais. E no fim, identificar as relações de valor-adicionado relevantes e de interesse é um exercício empírico, desde sentar e pensar sobre o que qualidade é não nos dirá o que realmente importa na prática - e o que importa em diferentes formas e em diferentes situações.

Figura 13 - Diagrama esquemático conjunto de relações funcionais



Fonte: Flinnie e Usher (2005, p. 23)

As características iniciais, representadas pelo termo " $B_i$ " (a subscrição de  $i$  que indica quanto há destas características e são capazes para medir), afetam os *outputs* de aprendizagem ( $Z_i$ ), que afetam por sua vez os resultados finais ( $Y_i$ ), quando o  $B_i$  afetar também o  $Y_i$  diretamente (por exemplo, os efeitos da inteligência nativa em resultados finais operarão ambos através das saídas de aprendizagem e diretamente). As entradas ao sistema educacional ( $X_i$ ) afetam resultados de aprendizagem e, conseqüentemente, resultados finais. (Como notável acima, nós podemos também permitir efeitos diretos mas este representa uma complicação desnecessária neste momento).

Os relacionamentos específicos em questão são representados pelas letras gregas mostradas no diagrama esquemático, cada letra corresponde aos relacionamentos indicados entre cada um dos conjuntos diferentes das variáveis. As relações entre os vários inputs educacionais ( $X_i$ ) e resultados de aprendizagem ( $Z_i$ ),

por exemplo, são representados pelo termo  $\alpha$ , a subscrição  $i$  aqui representa o número dos parâmetros que representam as influências dos *inputs* nos *outputs* de aprendizagem, onde cada *input* pelo menos terá um efeito potencial em cada saída, e lá podem estar interações adicionais entre diferentes conjuntos de *inputs* (por exemplo, o tamanho da classe pode interagir com a qualidade do professor). O mesmo é verdadeiro para os termos do  $\beta$ , do  $\gamma$  e do  $\delta$ . O  $F_i$  representa todos os “outros fatores” que podem influenciar um resultado mas que se encontram fora do modelo.

Os *inputs* que têm o maior efeito (positivo) sobre os *outputs* de aprendizagem serão identificadas como aqueles que são os mais importantes para a “qualidade” da experiência educacional que está sendo medida (ou suas partes componentes), enquanto os resultados de aprendizagem que têm o maior efeito sobre resultados finais são aqueles que importam mais. Por isso, os *inputs* que finalmente têm maior efeito nos resultados de aprendizagem mais importantes puderam compreender uma maneira útil de pensar sobre a qualidade de uma experiência/sistema educacionais.

Vale a pena anotar que o framework implica a identificação de um número potencialmente grande dos parâmetros ou os efeitos que representam como cada um dos *inputs* do interesse afeta cada um dos resultados de aprendizagem e então resultados finais, ou os efeitos combinados destes dois. A medida da qualidade é então potencialmente um empreendimento detalhado e complexo. Mas isto é inevitável, e representa simplesmente a realidade que a qualidade vem em muitas dimensões e pode ter efeitos diversos.

Conclui-se, então, que o conjunto de modelos estudados possibilita verificar a evidência do interesse das instituições em manter e justificar níveis de qualidade tanto do processo de aprendizagem, quanto de necessidades mais globais em termos de pesquisa ou serviços comunitários, coerentes com a dinâmica das demandas da sociedade. Além disso, as diferentes abordagens tornam possível reunir as informações necessárias para desenvolver o conhecimento que será aplicado na proposição de ações, para que não estejam afastadas da realidade.

## 4.0 ANÁLISE DOS MODELOS PESQUISADOS

Este capítulo apresenta primeiramente uma síntese do conteúdo de cada um dos modelos pesquisados com uma representação figurativa que retrata a convergência de todos os elementos que integram tais modelos.

Na seqüência encontram-se os modelos de Juliatto, Unesco e Sinaes tomados como referência para a construção da matriz bidimensional formada por modelos analisados X modelos de referência.

Embora as características peculiares de cada modelo, os resultados da pesquisa foram classificados, categorizados e analisados de forma qualitativa e quantitativa, tendo em vista os objetivos pretendidos. A análise de cada quadro com os comentários pertinentes servirão norteará as etapas subseqüentes.

### 4.1 MEMORIAL DOS MODELOS

A partir da base empírica composta pelos doze modelos descritos, esta etapa trata da redução dos dados. Buscou-se identificar características como: dimensões, categorias, tendências e relações, desvelando-lhes os significados de modo que o resultado fosse utilizado para responder a questão central da pesquisa.

Cada modelo foi resumido e suas idéias centrais encontram-se dispostas no Quadro 5.

Quadro 5 – Síntese das idéias

MODELO	IDÉIAS
1. Modelo de Barzagan	<p>Foco na seleção dos ingressos.</p> <p>Foco na admissão de docentes (estabelecimento de padrões de qualidade).</p> <p>Mecanismo central de avaliação da aprendizagem na fase inicial e final da formação.</p> <p>Acadêmicos participam ativamente identificando os principais assuntos a serem encaminhados no desenvolvimento dos seus departamentos.</p> <p>Compara. a pretensão e o desempenho.</p> <p>Transparência e responsabilidade.</p> <p>Tentativa de criar a realidade desejada.</p> <p>Planejamento e administração são as funções que ajudam o sistema a alcançar a realidade pretendida.</p> <p>Direcionamento da qualidade – PDI.</p>
2. Modelo Holístico	<p>Holístico para satisfazer efetivamente as exigências das funções centrais : serviço e educação.</p>

	<p>Normas de comportamento de organização, baseados em comunidades aprendizes.</p> <p>Aceitação razoável no ambiente do campus.</p> <p>Envio da qualidade em diferentes áreas: serviços e funções educacionais.</p> <p>'Visão compartilhada' desenvolvida com a comunidade após extensivo diálogo.</p> <p>Tecer uma costura de diferentes abordagens da qualidade.</p> <p>Percepção dos estudantes como o último cliente nas áreas de entrega de serviços.</p> <p>Foca padrões de variação na experiência de aprendizagem, em lugar de métodos pedagógicos.</p> <p>Objetiva aumentar o modelo, ao invés de debater e desafiar a mesma validade dos modelos.</p>
<p>3. Modelo Transformativo</p>	<p>Qualidade orientada para aprendizagem.</p> <p>Foco claro no conhecimento do estudante.</p> <p>Políticas de qualidade têm que ser de aprendizagem-orientadas</p> <p>Troca de foco para aprendizagem em lugar de ensino</p> <p>Concepção transformativa é em efeito, um conceito de meta-qualidade.</p> <p>Processo dialético, a aprendizagem e desenvolvimento do conhecimento são fundamentalmente um processo de crítica e reconceitualização.</p> <p>Usa padrões para avaliar a valorização dos estudantes.</p> <p>Qualquer conceito de qualidade que busque a perfeição é falho.</p>
<p>4. Modelo de Compromisso com Programa de Qualidade</p>	<p>Qualidade é organizada em torno da idéia central do estudante, corpo docente e administrativo comprometido em ensino e aprendizagem.</p> <p><i>Stakeholders</i> principais: os acadêmicos, estudantes e administradores.</p> <p>Envolvimento e comprometimento de <i>stakeholders</i>.</p> <p>Culturas participativas.</p> <p>Ensino e aprendizagem interativo: diálogo crítico.</p> <p>Necessidade de programas conectados, articulados.</p> <p>Recursos adequados.</p> <p>Provê um modelo para avaliar qualidade.</p> <p>Conectar o que estudantes estão aprendendo com situações tangíveis do mundo exterior.</p>
<p>5. Modelo de Bawden e Marton</p>	<p>Características organizacionais da educação superior numa perspectiva pedagógica.</p> <p>Abrange todas as funções geralmente percebidas de uma universidade - ensino, pesquisa, envolvimento comunitário - o processo central é o de aprendizagem.</p> <p>A qualidade de aprender tem muito para com as qualidades das diversas formas de ver, capacidade de discernimento.</p> <p>Forte ênfase na comunicação desinibida, estimulando com as diferenças entre abordagens individuais e complementariedades.</p> <p>Desenvolvimento de uma consciência coletiva do que é comum e o que é complementar.</p>
<p>6. Modelo de uma universidade responsiva</p>	<p>Universidade responsiva para obter excelência.</p> <p>Baseado na premissa que o público julga a universidade em termos da qualidade dos seus relacionamentos e qualidade dos seus resultados.</p> <p>Orientadas para serviços. Significa programas centrados em estudantes, programas centrados na ajuda à comunidade e pesquisa centrada na nação.</p>

	<p>Articulação intensa de informação, quer dizer, com transparente disponibilidade de dados operacionais pertinentes.</p> <p>Atenção nas mudanças na demanda de estudantes, alocação de recursos, metas departamentais e a evolução da missão da instituição.</p> <p>A aceitação da avaliação como atividade contínua.</p> <p>Relacionamentos internos e externos são importantes.</p>
<p>7. Modelo de Mergen, Grant e Widrick</p>	<p>Gerenciamento de Qualidade (QM), em três parâmetros: qualidade do projeto, qualidade da conformidade e qualidade de desempenho.</p> <p>Integra os conceitos (parâmetros) conhecidos.</p> <p>Parâmetros estão relacionados por um mecanismo de feedback, cuja articulação conduz à melhoria contínua.</p> <p>Os parâmetros se relacionam ao ensino, à pesquisa e operações.</p> <p>Definir clientes e seus requisitos</p> <p>Melhoria dos processos usados para entrega de serviços aos clientes e medindo sua satisfação.</p> <p>Melhoria de processo, incluindo recrutamento, conselho, registro, ensino de alunos.</p> <p>Iniciativa da academia de integrar qualidade dentro do seu currículo.</p> <p>Uso do princípio de feedback de QM entre docentes e solicitam feedback dos estudantes.</p> <p>Consistente com a trilogia de Juran.</p>
<p>8. Modelo Continuous Quality Improvement - CQI</p>	<p>Determinado pelo governo.</p> <p>Mais apropriado para implantar na área cognitiva.</p> <p>Estruturado para possibilitar regular feedback de exigências nacionais, e a qualidade dos resultados da instituição (alunos graduados) juntar os dois com um CQI.</p> <p>Estruturado para realizar interações com indústria, comércio, governo e setores de serviço.</p> <p>Amplo, abrangente no ensino.</p> <p>Melhoria contínua da qualidade.</p> <p>Feedback permanente e regular do pessoal acadêmico, estudantes, comitê consultivo, categorias profissionais e diplomados.</p> <p>Articulado com representações de segmentos do ambiente externo</p> <p>Identificar pessoas para o comitê consultivo com o cuidado de que tenham conhecimento, experiência e comprometimento.</p> <p>Padrões de qualidade alinhando resultados com a demanda.</p>
<p>9. Modelo de Jones</p>	<p>Liga as medições de qualidade de ensino em nível de entrega/transmissão às medições administrativas.</p> <p>Necessidade de pensamento sistêmico.</p> <p>Feedback do estudante que foque somente medidas quantitativas, tem o potencial de fornecer um retrato impreciso da qualidade do processo educacional.</p> <p>Existe um feedback qualitativo rico coletado (formal e informal) no ponto de entrega educacional. descentralizado que não é fácil sumarizar para uso a nível central.</p> <p>O modelo foi testado empiricamente.</p> <p>Articula qualidade de ensino, aprendizagem e pesquisa.</p> <p>Excelência do ensino centrado no estudante.</p> <p>Incentivo à divulgação dos resultados da experiência.</p>

<p>10. Modelo de Watty</p>	<p>Focaliza o impacto das diferentes concepções de qualidade por diferentes stakeholders.</p> <p>Destaca a influência de cada concepção de qualidade na sua avaliação.</p> <p>Gerenciamento da qualidade orientado por práticas do setor privado.</p> <p>Avaliação externa pelo governo e interna por si mesma.</p> <p>Tensão entre administradores universitários e pessoal da academia.</p> <p>Variedade de comportamentos de acadêmicos.</p> <p>Supersimplificação do papel do conflito em um assunto complexo.</p> <p>Acadêmicos concebam qualidade diferentemente de outros <i>stakeholders</i>, valorando diferentes aspectos àqueles medidos e monitorados sob o regime atual da qualidade.</p> <p>O significado da qualidade precisa ser minimamente consensuado ao iniciar um programa.</p>
<p>11. Modelo de Tucci e Cellesi</p>	<p>Descreve completamente uma instituição universitária.</p> <p>Visa satisfazer exigências internas e externas.</p> <p>Foi definido para a avaliação de qualidade dos cursos de graduação, tentando adequar elementos típicos do modelo do ISO 9001 a este campo particular de aplicação.</p> <p>Focalizado em 5 dimensões básicas:</p> <p>a) Sistema de administração: identificação e descrição dos processos;</p> <p>b) Individuação dos stakeholders junto com suas respectivas exigências;</p> <p>c) Recursos: demonstração da adequação dos recursos humanos e físicos,</p> <p>d) Processo educacional: assemelha-se ao “sistema de transformação” com a definição dos elementos de entrada (inputs) e saída (outputs), ou seja, a seqüência exata das atividades, responsabilidades e recursos usados no processo pedagógico.</p> <p>e) Resultados, análises e melhorias: coleta de dados para cada dimensão do modelo. As oportunidades de forças de fraquezas e de melhorias têm que ser levantadas. A avaliação é feita em 2 etapas, auto-avaliação e avaliação externa.</p>
<p>12. Modelo de Finnie e Usher</p>	<p>Se apresenta com uma estrutura de inputs-outputs.</p> <p>É composto por 4 fatores fundamentais:</p> <p>a) Características iniciais: representam as características e as habilidades de estudantes entrantes, que afetam a qualidade da experiência educacional e resultados finais.</p> <p>b) Inputs de aprendizagem: incorpora todos os fatores teoricamente controláveis pelo sistema educacional e que representam conseqüentemente alavancas políticas potenciais para afetar a qualidade da instrução,</p> <p>c) Outputs da aprendizagem: representam o “conjunto de habilidades” ou as características dos graduados que o sistema educacional potencialmente produz.</p> <p>d) Resultados finais: representam “os fins últimos” aos quais o sistema educacional pode contribuir, incluindo da satisfação com o emprego e rendas a outros resultados julgados importantes para indivíduos e a sociedade.</p> <p>Pressupõe que as saídas (outcomes) pode representar <i>loops</i> recursivos no modelo, que podem representar novas entradas (inputs)</p> <p>A noção de qualidade foca o valor-adicionado da experiência educacional, ou seja, o resultado final é decorrente dos efeitos do resultado de aprendizagem.</p>

## 4.2 REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DOS MODELOS LEVANTADOS

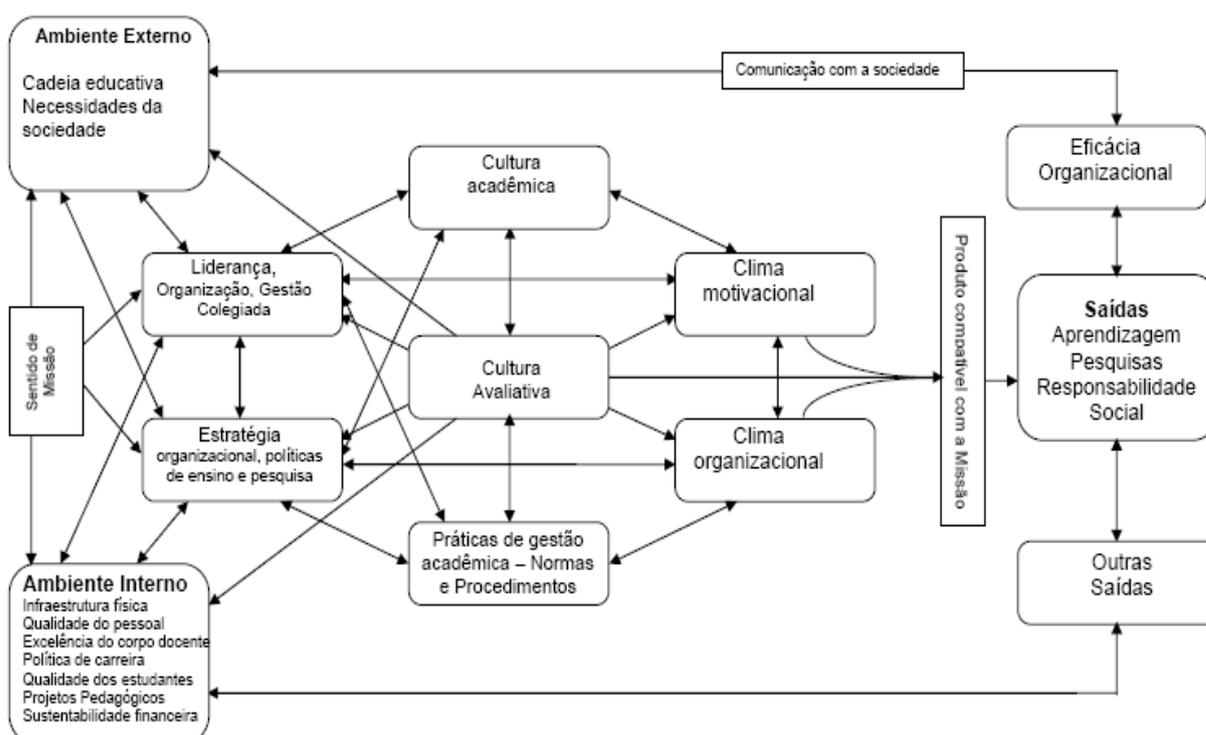
Para uma visão abrangente e esclarecedora da qualidade, enquanto decorrente do conjunto de todos os traços ou elementos característicos dos modelos pesquisados, foi esquematizada a Figura 14. Para isso, foi levada em conta a articulação das idéias proeminentes ou dominantes que caracterizam os modelos descritos, agrupando-se as semelhantes, as quais foram figurativamente dispostas de forma a demonstrar a interação existente entre as mesmas e a sua convergência para a construção do conceito de qualidade.

Em termos de contexto, esses elementos foram enquadrados como integrantes do próprio ambiente organizacional, de outros ambientes e em resultados.

A representação feita resgata o enfoque multidimensional e multifacetado da qualidade e as observações de Juliatto (2005, p. 60) quando expressa que “a questão da missão e dos objetivos institucionais é o coração do conceito de qualidade da educação.”

Figura 14 – Derivação dos modelos: Contexto acadêmico-organizacional

← Outros ambientes → ← Ambiente organizacional/administrativo → ← Resultados →



A configuração obtida também tenta situar a qualidade como decorrente da melhor interação resultante da junção dos elementos de todos os modelos, onde o sentido de missão é dado pelas necessidades sociais e pautado na capacidade interna de articular os vários recursos e potencialidades para tornar compatíveis com a missão as próprias saídas.

#### 4.3 INDICADORES DA QUALIDADE CATEGORIZADOS SEGUNDO AS MATRIZES TEÓRICAS DE JULIATTO, UNESCO e MEC.

Como enfatiza Juliatto (2005, p. 83), “os indicadores de qualidade, antes de tudo, devem exibir qualidade eles próprios”. Foram escolhidas três conjuntos de referências como potencialmente mobilizadoras para um modelo de gestão da qualidade na instituição universitária porque, dentre outros modelos pesquisados, estes se destacaram pela abrangência sistêmica, por congregarem maior possibilidade de acordo entre a comunidade acadêmica, em virtude de também abordarem aspectos de ações que podem resultar em medidas confiáveis de desempenho relacionadas às atividades interna e externa da organização, e ainda, por seus indicadores terem características capazes de amparar estratégias de curto e longo prazo.

O Quadro 6 apresenta estas abordagens que são a de Juliatto (2005), da UNESCO (1998) e do SINAES (2004).

Quadro 6 - Abordagens referenciais para a construção de um modelo de gestão da qualidade

JULIATTO	UNESCO	MEC/SINAES
<p>Vê a qualidade correlacionada com a missão e classifica os seus indicadores em três categorias:</p> <p><b>1- Insumo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A declaração da missão institucional: pode auxiliar os estudantes na escolha da universidade que condiz com as suas aspirações e expectativa.</li> <li>- O ambiente: subdividido em espaços menores, adequados aos grupos de aprendizagem e convivência.</li> <li>- Os recursos financeiros: significam</li> </ul>	<p>A qualidade do ensino superior é função da qualidade dos componentes do sistema e estritamente dependente de uma avaliação e de uma regulação de natureza sistêmica. Determina como componentes:</p> <p><b>1- A qualidade do pessoal</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação dos perfis requeridos de competências e atitudes.</li> <li>- Política de seleção de professores e pesquisadores</li> </ul>	<p>Correlaciona a qualidade com a sua avaliação. Atribui ao SINAES a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes e estabelece que a avaliação das instituições considerará necessariamente dez dimensões definidas em lei e que terá dois momentos: a auto-avaliação, a ser coordenada por Comissões Próprias de Avaliação (CPAs) e a avaliação externa, a ser realizada por comissões de</p>

qualidade quando aplicados no apoio de atividades diretamente ligadas à educação. São meios de prover melhores serviços, contratar docentes qualificados e remunerar adequadamente, equipar laboratórios e bibliotecas

- A qualidade dos estudantes matriculados: boas universidades competem por bons estudantes e bons estudantes por boas universidades.

## 2- Processo

- estrutura institucional: ausência de tensão interna; senso de organização, ordem e disciplina; conhecimento das normas e procedimentos da instituição: níveis de exigência e padrões de desempenho esperados; práticas avaliativas.
- envolvimento do estudante: aquilo que os estudantes fazem com os recursos da instituição; participação em práticas extracurriculares.
- interação professor-aluno: professor pode ser fonte de motivação como crítico, juiz ou força catalizadora, com poder para reorientar o estudante no seu sistema de valores como aprendiz e como ser humano.
- esforço do aluno: esforço do estudante em tirar o máximo dos recursos, tempo e energia gastos na tarefa de aprendizagem, compromisso com o desempenho acadêmico, cultura da escola por alto desempenho.
- acesso ao conhecimento: Além da primazia do ensino no desenvolvimento de habilidades, partilha intelectual planejamento cooperativo e trabalho em equipe, estão as características tangíveis como duração do ano letivo, bibliotecas, laboratórios e computadores, disponibilidade de materiais e provisão de oportunidades complementares de aprendizagem.
- grau de exigência:
- ensino competente: excelência do corpo docente e comprometimento com o ensino, envolve *expertise*, habilidades didáticas, domínio de sala e feedback do desempenho do aluno, acessibilidade ao aluno, interesse pelo próprio

baseada essencialmente no mérito.

- Gestão de carreiras de forma que haja adequação constante entre as necessidades a prover , que evoluem ao longo do tempo, e os perfis disponíveis de competências e atitudes.
- Política de formação continuada.
- Motivação do pessoal com políticas que tenham por finalidade conceder aos professores status social e financeiro conveniente.
- Formação pedagógica dos professores direcionadas para métodos mais inovativos e interativos.
- Superar o desequilíbrio entre atividades de ensino e de pesquisa.

## 2- A qualidade dos programas

- Adoção de abordagem pluridisciplinar e transdisciplinar para compreender os fenômenos da sociedade de da natureza.
- Adoção de mudanças qualitativas dos programas sobre objetivos, métodos, e a estruturação inter-relacionada dos programas.
- Formação de base orientada para a aquisição de competências.
- Capacidade e hábito de reagir como intelectual engajado e cidadão responsável e solidário.
- Entrelaçamento com situações da vida real.
- Adaptação dos métodos pedagógicos às características do público envolvido.
- uso de recursos de tecnologias novas.
- métodos que envolvem o estudante na gestão de sua aprendizagem.
- organização dos programas não isoladamente, mas em relação às outras instituições.
- estruturação inter-relacionada de programas.

## 3- A qualidade dos estudantes

- O perfil de competência adequado deve garantir o acesso ao ensino superior.

docentes atuantes na Educação Superior, devidamente cadastrados e capacitados.

## Dimensão 1

Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional.

## Dimensão 2

Política para o ensino, a pesquisa, após -graduação, a extensão e as respectivas normas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa e demais modalidades.

## Dimensão 3

Responsabilidade Social da Instituição, considerada, especialmente, no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultura, da produção artística e do patrimônio cultural.

## Dimensão 4

Comunicação com a sociedade.

## Dimensão 5

Políticas de pessoal, de carreiras do corpo docente e corpo técnico administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho.

## Dimensão 6

Organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios.

## Dimensão 7

Infra-estrutura física, especialmente de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos

<p>desenvolvimento pessoal.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- projeto pedagógico: espírito de inovação, desenvolvimento do conhecimento, habilidades e valores.</li> </ul> <p><b>3- Produto</b></p> <p>Deve ser aferida pelos critérios da missão institucional tanto quanto pela resposta à clientela a que serve, ou seja, julgada no contexto da adequação da finalidade. Identificar as necessidades dos clientes e agir para melhor atendê-los em conformidade à elas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudantes: Índice de graduados, índice de retorno de graduados para cursos mais avançados, índice de perdas e não-conclusão.</li> <li>- Pesquisa: Índice de publicações em revistas indexadas, qualidade das publicações com base nas citações, edição de revistas e periódicos.</li> <li>- Senso de comunidade. Abertura institucional e interação com a comunidade externa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Articulação com o ensino secundário e outros órgãos envolvidos na transição para o ensino superior.</li> <li>- participação da vida e da gestão da universidade.</li> </ul> <p><b>4- A qualidade da infraestrutura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- quantidade e qualidade da infraestrutura.</li> <li>- O ambiente de vivência deve manifestar os indicadores concretos do cuidado com o belo (concepção arquitetural), do verdadeiro ( acesso livre de estudantes à lugares de debates, banco de dados, ...), do justo (participação em projetos sociais e comunitários).</li> </ul> <p><b>5- A qualidade do ambiente interno e externo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interações no ambiente interno.</li> <li>- Interações entre o ambiente interno e externo.</li> <li>- Trocas em bases de dados.</li> <li>- Redes de telecomunicações.</li> <li>- Parcerias.</li> </ul>	<p>de informação e comunicação.</p> <p><b>Dimensão 8</b></p> <p>Planejamento e avaliação, especialmente em relação aos processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional.</p> <p><b>Dimensão 9</b></p> <p>Política de atendimento aos estudantes.</p> <p><b>Dimensão 10</b></p> <p>Sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.</p>
---	---	---

#### 4.4 MATRIZ DOS INDICADORES DETERMINANTES DA QUALIDADE ENCONTRADOS NOS MODELOS PESQUISADOS NA PERSPECTIVA DAS DIMENSÕES DE JULIATTO, DA UNESCO E DO SINAES.

Como modo de análise optou-se pela construção de uma matriz, a qual está representada no Quadro 7, onde foram dispostos na vertical os indicadores coerentes com as 14 (quatorze) dimensões estabelecidas no modelo de Juliatto, com as 19 (dezenove) dimensões da Unesco e com as 10 (dez) dimensões do SINAES. Na horizontal, foram distribuídos os 12 (doze) modelos de qualidade levantados na pesquisa.

Em seguida, os indicadores encontrados em cada modelo pesquisado, a partir do memorial, foram relacionados aos indicadores integrantes dos três modelos escolhidos e, quando presentes, demarcados.

No que diz dizem respeito à ausência de variação significativa nos resultados da interpretação dos dados, optou-se por ordenar em anotações sistemáticas as dúvidas e percepções relacionadas à investigação, bem como as razões de decisões metodológicas tomadas durante o processo. O objetivo desse cuidado foi o de revisar todo o processo de interpretação dos dados, para avaliar em que medida, possíveis vieses do pesquisador estariam influenciando suas interpretações durante a investigação.

Quadro 7 - Matriz bidimensional dos modelos pesquisados X modelos referenciais.

	Modelos	Barzagan	Holístico	Transformativo	Compromisso com a Qualidade	Bawden e Marton	Universidade Responsiva	Mergen e outros	CQI	Jones	Watty	Tucci e Callesi	Finnie e Usher	TOTAL %
	Indicadores													
J U L I A T O	Sentido de missão	●					●					●		3 (25%)
	Ambiente	●	●	●	●	●	●	●	●			●	●	10 (83%)
	Recursos financeiros		●	●	●		●	●				●	●	7 (58%)
	Qualidade dos estudantes	●		●	●		●	●	●			●	●	8 (67%)
	Estrutura institucional, normas/procedimentos	●	●					●				●	●	5 (42%)
	Envolvimento do estudante	●	●	●	●	●		●	●	●		●	●	10 (83%)
	Interação professor-aluno		●	●	●	●			●	●	●	●	●	9 (75%)
	Esforço do aluno		●	●	●	●	●		●	●		●	●	8 (67%)
	Acesso ao conhecimento			●	●	●			●	●		●	●	7 (58%)
	Grau de exigência pressão por desempenho					●			●			●	●	4 (33%)
	Projeto pedagógico		●	●	●	●	●	●	●			●	●	9 (75%)
	Excelência do corpo docente	●	●			●		●	●	●		●	●	9 (75%)
	Produto compatível com a missão							●			●			2 (17%)
	Compatível com as necessidades da sociedade	●	●	●				●		●	●	●	●	9 (75%)
<b>TOTAL (%)</b>		<b>7 (50%)</b>	<b>10 (71%)</b>	<b>9 (64%)</b>	<b>10 (71%)</b>	<b>5 (36%)</b>	<b>8 (57%)</b>	<b>7 (50%)</b>	<b>10 (71%)</b>	<b>5 (36%)</b>	<b>3 (21%)</b>	<b>13 (93%)</b>	<b>12 (86%)</b>	-
	Qualidade do pessoal	●	●		●			●	●			●	●	7 (58%)
	Identificação dos perfis docentes, de competências e atitudes	●			●			●			●	●	●	6 (50%)

UNESCO	Política de seleção de pessoas, carreira, formação continuada	●	●					●				●		4 (33%)	
	Motivação, status social e financeiro							●				●	●	3 (25%)	
	Formação pedagógica, métodos inovativos	●	●	●	●	●			●	●		●	●	9 (75%)	
	Equilíbrio entre ensino e pesquisa						●	●	●	●				4 (33%)	
	Qualidade dos programas			●	●			●					●	4 (33%)	
	Abordagem pluri e multidisciplinar			●	●	●				●				4 (33%)	
	Adoção de mudanças qualitativas dos programas		●	●	●			●	●				●	6 (50%)	
	Formação orientada para competências			●	●			●	●				●	●	6 (50%)
	Capacidade reativa e solidária		●	●	●	●			●	●			●	●	8 (67%)
	Entrelaçamento com situações da vida real			●	●	●			●	●	●				6 (50%)
	Adaptação dos métodos pedagógicos ao público envolvido	●	●	●			●	●		●	●		●	●	9 (75%)
	Uso de recursos e tecnologias novas			●							●		●		3 (25%)
	Métodos que envolvem o estudante na gestão da sua aprendizagem	●	●	●	●	●					●	●		●	8 (67%)
	Qualidade dos estudantes, cadeia educativa	●	●						●	●	●	●	●	●	8 (67%)
	Qualidade da infraestrutura	●	●	●	●								●		5 (42%)
	Cultura de avaliação e regulação	●			●			●	●	●	●		●		7 (58%)
	Cultura da autonomia, da responsabilidade e prestação de contas	●		●				●		●			●		5 (42%)
<b>TOTAL (%)</b>	<b>10 (53%)</b>	<b>9 (47%)</b>	<b>12 (63%)</b>	<b>12 (63%)</b>	<b>6 (32%)</b>	<b>4 (21%)</b>	<b>11 (58%)</b>	<b>11 (58%)</b>	<b>10 (53%)</b>	<b>3 (16%)</b>	<b>14 (74%)</b>	<b>10 (53%)</b>	-		

S I N A E S	Missão e PDI	●					●	●				●		4 (33%)
	Políticas de ensino, pesquisa e pós-graduação e respectivas normas de operacionalização, e estímulo.	●	●	●	●			●		●		●		7 (58%)
	Responsabilidade Social da Instituição				●		●		●	●				4 (33%)
	Comunicação com a sociedade	●	●	●			●	●	●	●		●	●	9 (75%)
	Políticas de pessoal, de carreiras do corpo docente e corpo técnico administrativo	●		●							●	●	●	5 (42%)
	Organização e gestão da instituição, com funcionamento e representatividade dos colegiados			●	●	●			●	●			●	6 (50%)
	Infra-estrutura física	●	●		●				●			●	●	6 (50%)
	Planejamento e avaliação em relação aos processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional	●	●					●	●	●	●		●	7 (58%)
	Política de atendimento aos estudantes			●		●			●	●		●	●	5 (50%)
	Sustentabilidade financeira para a continuidade dos compromissos na oferta	●	●		●			●	●			●	●	7 (58%)
<b>TOTAL</b>	<b>7 (70%)</b>	<b>5 (50%)</b>	<b>5 (50%)</b>	<b>6 (60%)</b>	<b>2 (20%)</b>	<b>5 (50%)</b>	<b>5 (50%)</b>	<b>6 (60%)</b>	<b>6 (60%)</b>	<b>1 (10%)</b>	<b>8 (80%)</b>	<b>6 (60%)</b>	<b>-</b>	

Tomando por definição que um indicador do desempenho é um item de informação com a função de monitoração de um sistema, os indicadores determinantes da qualidade identificados e demarcados nas dimensões de cada modelo são elementos reveladores das causas da qualidade de um sistema em virtude da aplicação de um modelo específico.

Entende-se que as dimensões selecionadas para este estudo, tanto as apresentadas por Juliatto, pela Unesco e pelo SINAES, proporcionam bases apropriadas para compreender as concepções contemporâneas da qualidade, descritas nos modelos analisados.

A análise da presença dos indicadores determinantes da qualidade, conforme a perspectiva de Juliatto, UNESCO E SINAES, nos modelos estudados teve por objetivo principal, a partir da comparação dos modelos, verificar a variabilidade das propostas de qualidade, levantar e refinar elementos que à luz destas três referências, possam contribuir para definir e identificar os pontos positivos de vínculo com a qualidade.

O Quadro 8 apresenta a distribuição dos indicadores integrantes dos três modelos referenciais, devidamente ordenados pela intensidade de participação destes nos 12 (doze) modelos estudados.

Quadro 8 - Classificação dos indicadores em ordem de importância nos modelos analisados

<b>MODELO DE JULIATTO</b>		
<b>Ordem de importância</b>	<b>Indicador</b>	<b>% de indicações</b>
1º	Ambiente	83
	Envolvimento do estudante	83
2º	Projeto Pedagógico	75
	Excelência do corpo docente	75
	Compatível com as necessidades da sociedade	75
	Interação professor-aluno	75
3º	Qualidade dos estudantes	67
	Esforço do aluno	67
4º	Recursos financeiros	58
	Acesso ao conhecimento	58
5º	Estrutura institucional, normas/procedimentos	42
6º	Grau de exigência pressão por desempenho	33
7º	Sentido de missão	25
8º	Produto compatível com a missão	17
<b>MODELO DA UNESCO</b>		
<b>Ordem de importância</b>	<b>Indicador</b>	<b>% de indicações</b>

1º	Formação pedagógica, métodos inovativos	75
	Adaptação dos métodos pedagógicos ao público envolvido	75
2º	Capacidade reativa e solidária	67
	Métodos que envolvem o estudante na gestão da sua aprendizagem	67
	Qualidade dos estudantes, cadeia educativa	67
3º	Qualidade do pessoal	58
	Cultura de avaliação e regulação	58
4º	Adoção de mudanças qualitativas dos programas	50
	Formação orientada para competências	50
	Entrelaçamento com situações da vida real	50
	Identificação dos perfis docentes, de competências e atitudes	50
5º	Qualidade da infra-estrutura	42
	Cultura da autonomia, da responsabilidade e prestação de contas	42
6º	Política de seleção de pessoas, carreira, formação continuada	33
	Equilíbrio entre ensino e pesquisa	33
	Abordagem pluri e multidisciplinar	33
	Qualidade dos programas	33
7º	Motivação, status social e financeiro	25
8º	Uso de recursos e tecnologias novas	17
<b>MODELO DO SINAES</b>		
<b>Ordem de importância</b>	<b>Indicador</b>	<b>% de indicações</b>
1º	Comunicação com a sociedade.	75
2º	Planejamento e avaliação em relação aos processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional.	58
	Sustentabilidade financeira para a continuidade dos compromissos na oferta.	58
	Políticas de ensino, pesquisa e pós-graduação e as respectivas normas de operacionalização, e estímulo	58
3º	Infra-estrutura física.	50
	Organização e gestão da instituição, com funcionamento e representatividade dos colegiados	50
	Política de atendimento aos estudantes	50
4º	Políticas de pessoal, de carreiras do corpo docente e corpo técnico administrativo	42
5º	Responsabilidade Social da Instituição	33
	Missão e PDI	33

#### 4.5 ANÁLISE COMPARATIVA DAS MATRIZES DE JULIATTO, UNESCO E SINAES COM OS MODELOS ESTUDADOS.

Analisando-se os dados do Quadro 7, pode-se, primeiramente, comparar a composição de indicadores de cada modelo pesquisado com os indicadores de qualidade que compõem cada matriz. Em seguida, com base nos dados

reproduzidos no Quadro 8, a análise feita recai sobre a força que cada indicador característico da qualidade da matriz, naquele aspecto da atividade universitária, possui dentro do conjunto de modelos pesquisados.

#### a) Matriz de Juliatto

Verifica-se que o modelo que mais se aproxima aos indicadores que integram as dimensões de Juliatto são os modelos de Tucci e Callesi assim como o de Finnie e Usher, com 93 e 86% respectivamente. Também se identificam em 71% os modelos Holístico, Compromisso com a Qualidade e CQI.

Os modelos Transformativo e Universidade Responsiva identificam-se em 64 e 57% dos seus indicadores com a matriz em questão.

Ficam com 50% e menos os modelos de Barzagan, Bawden e Marton, Mergen, Jonnes e Watty, caracterizando pouca identidade com a matriz de Juliatto.

A Figura 15 ilustra, numa escala de 0 a 100, a aproximação dos 12 (doze) modelos analisados com o modelo referencial de Juliatto.

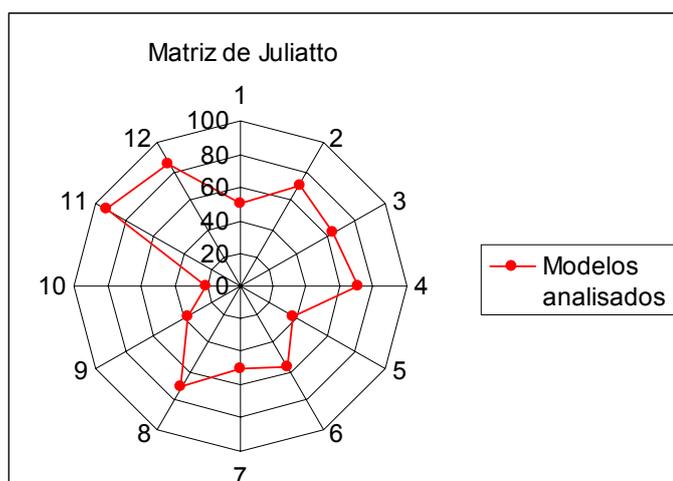


Fig. 15 - Representação gráfica do comportamento dos modelos em relação à matriz de Juliatto.

Quando a análise passa para a força individualizada dos indicadores nos modelos de gestão analisados, face a matriz de Juliatto, os que se destacam em primeiro lugar são o ambiente (locus da organização) e o envolvimento do estudante, indicadores de insumo e processo, respectivamente. Com igual intensidade, em segundo lugar, estão presentes projeto pedagógico, excelência do corpo docente, interação professor-aluno e compatibilidade com as necessidades da sociedade, sendo os três primeiros indicadores de processo e o quarto um indicador de qualidade do produto educacional.

Em terceiro estão representados a qualidade dos estudantes e o esforço do aluno, caracterizados como indicadores de insumo e de processo.

Os demais indicadores, recursos financeiros e acesso ao conhecimento ou à comunicação sobre a variedade de ofertas disponíveis aos alunos, se apresentam em quarto lugar. Em quinto e sexto lugar aparecem, respectivamente, a estrutura institucional (regulamentação do funcionamento) e o grau de exigência por desempenho do aluno.

Nota-se uma baixa representatividade da missão institucional como um indicador de insumo para o processo de qualidade, assim como do indicador compatível com as necessidades da sociedade, um indicador de qualidade do produto educacional, ambos foram colocados em sétimo e oitavo lugar, respectivamente.

#### b) Matriz da Unesco

Verifica-se que, dentre os modelos analisados, os que mais se aproximam da matriz da Unesco são os modelos de Tucci e Calesi e Transformativo em 74 e 63% dos indicadores, respectivamente. Outros seis modelos, Barzagan, Compromisso com a Qualidade, Mergen, CQI, Jones e Finnie & Usher se identificam em torno de 50%. Em apenas 3 modelos, Bawden & Marton, Universidade Responsiva e Watty há menor identidade, 32, 21 e 16%, respectivamente.

Já no que diz respeito a força dos indicadores da matriz da Unesco em relação aos modelos de gestão citados, identificou-se que a formação pedagógica com métodos inovativos e a adaptação dos métodos ao público envolvido aparecem em primeiro lugar, com 85% das indicações.

Foram apontados em segundo lugar três indicadores: a capacidade reativa e solidária, os métodos que envolvem o estudante na gestão de sua aprendizagem e a qualidade dos estudantes com vista a cadeia educativa, com 67% das indicações.

Essas colocações sinalizam, de forma inequívoca, que as decisões que visem assegurar qualidade precisam ter cuidado especial com adaptação de métodos pedagógicos que tornem os estudantes mais atuantes, assim como interpor uma vontade de reduzir desigualdades e compromisso social.

Muito importante e bem posicionados na ordenação, aparecem em terceiro lugar, os indicadores qualidade do pessoal, cultura de avaliação e regulação. A qualidade do corpo docente e administrativo exige, além de competências e atitudes,

uma política de formação continuada que forneça um status social e financeiro convenientes, que incentive o ensino e a pesquisa. No que tange a cultura de avaliação, vale dizer que os conceitos de qualidade e de garantia da qualidade estão cada vez mais associados com os conceitos de avaliação e da cultura da avaliação. (Unesco,1998)

Em quarto lugar estão situados quatro indicadores, a adoção de mudanças qualitativas dos programas com a necessidade sempre maior de uma abordagem pluri e multidisciplinar para compreender os fenômenos da natureza e da sociedade; a formação orientada para competências, ou seja, para a capacidade de mobilizar conhecimentos e práticas, não meramente para acumulação de conhecimentos; o entrelaçamento com situações da vida real pela confrontação com outros contextos cuja demanda pode estar explícita ou implícita; e a identificação de perfis docentes, das competências e atitudes necessárias para orientar os processos seletivos.

Situam-se em quinto lugar dois importantes indicadores, a qualidade de infraestrutura e a cultura de autonomia, de responsabilidade e prestação de contas, os quais foram encontrados em 42% dos modelos estudados. Cabe destaque que conforme a Unesco (1998) a qualidade do ensino e da pesquisa na universidade exige uma infra-estrutura material suficiente e bem adaptada às necessidades, assim como instrumentos de prestação de contas que permitam uma autonomia responsável.

Outros quatro indicadores foram encontrados em 33% dos modelos. São eles: a política de seleção de pessoas, de carreira e de formação; equilíbrio entre ensino e pesquisa; abordagem pluri e multidisciplinar; e, qualidade dos programas, os quais se situam ordenados em sexto lugar.

Em sétimo lugar e oitavo lugar, respectivamente, estão situados a motivação do pessoal e o uso de recursos e tecnologias novas. Este último está intimamente ligado com o acompanhamento e atenção dada pelas universidades tanto ao aspecto da aprendizagem como ao investimento em centros de excelência para pesquisa, sendo que demandam investimentos financeiros elevados.

A Figura 16 ilustra, numa escala de 0 a 100, a aproximação dos 12 (doze) modelos analisados com a matriz referencial da UNESCO.

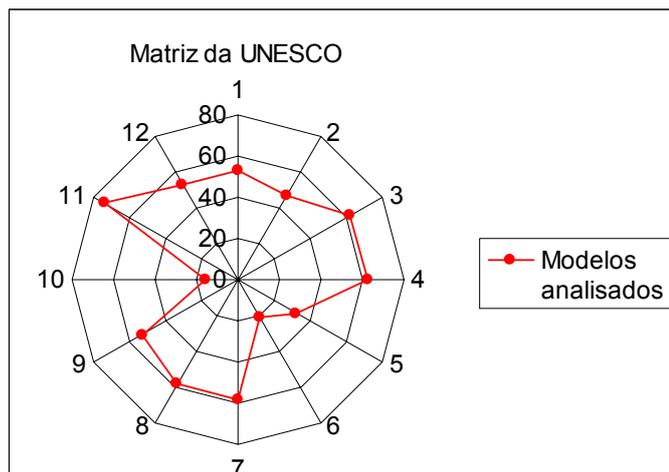


Fig. 16 - Representação gráfica do comportamento dos modelos em relação à matriz da Unesco.

#### d) Matriz do SINAES

Tomando-se as dimensões estabelecida pelo SINAES para determinação da qualidade, pode-se constatar que dois modelos aproximam-se mais desta configuração: o modelo de Tucci e Callesi e o modelo de Barzagan, com 80 e 70% dos indicadores. Dois outros modelos também se destacam por se distanciarem Bawden & Marton e Watty. Os demais sete modelos, se assemelham em 50 e 60% dos indicadores.

Cabe destacar que entre os dois modelos que se mostram de menor semelhança com a perspectiva das dimensões do SINAES, Bawden & Marton postulam que em todas as funções geralmente percebidas de uma universidade – ensino, pesquisa ou envolvimento comunitário – o processo central é o da aprendizagem. Os autores examinam as características organizacionais conducentes a facilitar a dinâmica do processo de aprendizagem e derivam os atributos da qualidade com uma universidade de aprendizagem.

Já o modelo de Watty enfoca a qualidade especificamente sob a ótica do conflito de interesses entre os diferentes grupos de *stakeholders*. As percepções diferentes sobre a qualidade geram comportamentos e tensões que criam um potencial para conflitos, onde a teoria do papel do conflito pode contribuir na unificação de vozes sobre o entendimento de qualidade e conseqüentemente na sua garantia.

Ao se verificar a constância dos indicadores percebe-se que a comunicação com a sociedade é o que se faz presente no maior número de modelos, 75%. Em

segundo lugar constam três indicadores: o planejamento e avaliação em relação a processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional, a sustentabilidade financeira para continuidade dos compromissos e políticas de ensino, pesquisa e pós-graduação, e, as políticas de ensino, pesquisa e pós-graduação. Já, em terceiro lugar, estão colocados também três indicadores: a infra-estrutura física; a organização e gestão, com funcionamento dos colegiados, e, a política de atendimento a estudantes.

Em quarto lugar ficaram as políticas de pessoal e carreira do corpo docente e técnico, e, por fim, em quinto lugar estão os indicadores responsabilidade social e missão da instituição.

A Figura 17 ilustra, numa escala de 0 a 100, a aproximação dos 12 (doze) modelos analisados com o modelo referencial do SINAES.

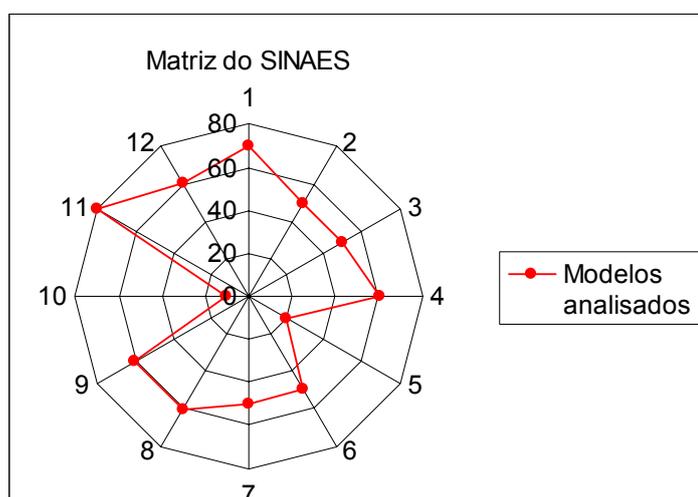


Fig. 17 - Representação gráfica do comportamento dos modelos em relação à matriz do SINAES.

#### 4.6 ANÁLISE GERAL DA FORÇA DOS INDICADORES

Considerando-se que os indicadores no tópico anterior já foram analisados e ordenados separadamente como integrantes das suas respectivas matrizes, agora apresentam-se reunidos num único conjunto, conforme a classificação apresentada no Quadro 9.

Quadro 9 - Classificação geral dos indicadores

<b>Ordem</b>	<b>Indicador</b>	<b>% de indicações</b>
1º	Ambiente	83
	Envolvimento do estudante	83
2º	Formação pedagógica, métodos inovativos	75
	Adaptação dos métodos pedagógicos ao público envolvido	75
	Comunicação com a sociedade	75
	Projeto Pedagógico	75
	Excelência do corpo docente	75
	Compatível com as necessidades da sociedade	75
	Interação professor-aluno	75
3º	Capacidade reativa e solidária	67
	Métodos que envolvem o estudante na gestão da sua aprendizagem	67
	Qualidade dos estudantes, cadeia educativa	67
	Qualidade dos estudantes	67
	Esforço do aluno	67
4º	Planejamento e avaliação em relação aos processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional.	58
	Sustentabilidade financeira para a continuidade dos compromissos na oferta.	58
	Políticas de ensino, pesquisa e pós-graduação e as respectivas normas de operacionalização, e estímulo	58
	Qualidade do pessoal	58
	Cultura de avaliação e regulação	58
	Recursos financeiros	58
	Acesso ao conhecimento	58
5º	Infra-estrutura física	50
	Organização e gestão da instituição, com funcionamento e representatividade dos colegiados	50
	Política de atendimento aos estudantes	50
	Adoção de mudanças qualitativas dos programas	50
	Formação orientada para competências	50
	Entrelaçamento com situações da vida real	50
	Identificação dos perfis docentes, de competências e atitudes	50
6º	Políticas de pessoal, de carreiras do corpo docente e corpo técnico administrativo	42
	Estrutura institucional, normas/procedimentos	42

	Qualidade da infra-estrutura	42
	Cultura da autonomia, da responsabilidade e prestação de contas	42
	Responsabilidade Social da Instituição	33
	Missão e PDI	33
7º	Grau de exigência pressão por desempenho	33
	Política de seleção de pessoas, carreira, formação continuada	33
	Equilíbrio entre ensino e pesquisa	33
	Abordagem pluri e multidisciplinar	33
	Qualidade dos programas	33
8º	Sentido de missão	25
	Motivação, status social e financeiro	25
9º	Uso de recursos e tecnologias novas	17
	Produto compatível com a missão	17

Reunidos todos os modelos investigados num único conjunto, os seus indicadores foram ordenados segundo a participação percentual que tiveram em cada modelo.

É importante observar que os doze modelos pesquisados tendem a valorizar o ambiente (1º lugar) e aspectos pedagógicos (2º lugar) e esquecer sua missão, pois somente em três dos modelos analisados esse elemento encontra-se presente como fator determinante da qualidade, o que o leva para os últimos lugares em termos de peso na classificação geral.

A comunicação com a sociedade e a sintonia com as suas necessidades estão bem situadas em todos os modelos, ocupando o 2º lugar no ordenamento geral.

A qualidade dos estudantes, o envolvimento e a articulação com o ensino secundário (cadeia educativa) de forma a assegurar um acesso mais equitativo e que os alunos não sejam entregues à própria sorte, estão bem representadas na ordem geral de prioridades (3º lugar).

## 5.0 PROPOSIÇÃO DO MODELO REFERENCIAL

Com base na revisão bibliográfica e na análise dos modelos investigados, levando-se em consideração o modelo de avaliação institucional estabelecido pelo Ministério da Educação, a visão sistêmica concebida pela Unesco e por Juliatto, tornou-se possível delinear um modelo referencial para a gestão de indicadores, que dê suporte à política de qualidade nas instituições universitárias, balizado pela filosofia, conceitos e recursos da qualidade, contudo, sem um compromisso rigoroso com a sua burocracia metodológica.

Este modelo procura ser genérico, embora produzido para estas instituições, possui características para aplicação em outras instituições de ensino superior.

O modelo proposto supõe auto-organização, ou seja, sistemas abertos com identidade própria, propósitos definidos e senso de missão, que numa visão sistêmica, pelo seu ordenamento e capacidade de troca, tanto interna como externa, é capaz de realimentar sua melhoria. As relações de interdependência assim como os processos representados pelo modelo, como aponta a fundamentação teórica, podem envolver uma grande diversidade de agentes com distintos papéis ou podem ser motivados por propósitos e significados particulares.

Os processos de avaliação estabelecem as conexões e o *feedback* de informações que alimentam as interações em todas as partes, ensino, pesquisa e serviços de extensão. Essa interação perpassa as barreiras entre os departamentos, instituindo lideranças em círculos de discussão, que impulsionem novas idéias, proporcionando conhecimento de possibilidades e oportunidades, atitudes cooperativas, valorização do social, gerando sinergia.

A transposição de fronteiras convencionais da instituição, encontra sustentação nos estudos de Lipnack e Stamps (apud Silva et al., 2001), e tem os princípios orientadores de suas relações resumidos em:

- a) Propósito unificador, ou seja, valores partilhados a despeito dos diferentes vínculos profissionais;
- b) Independência dos participantes, sejam pessoas, grupos ou empresas – cada participante tem sua soberania e deve cooperar com suas competências específicas para que o propósito compartilhado seja alcançado;

- c) Sistema voluntário de interligação, já que é impossível regular todas as relações, restando sempre uma zona de desordem (*messy zone*), que representa o fator de liberdade;
- d) Multiplicidade de líderes que assumem responsabilidades específicas e situacionais; e
- f) Interação entre diferentes níveis das organizações envolvidas, abolindo-se as fronteiras hierárquicas.

Este parece ser o grande desafio para os gestores/liderança das instituições universitárias – predispor as pessoas a alinhar as suas ações para transpor barreiras e potencializar a avaliação, adotando a filosofia da melhoria contínua e construindo redes de conversação para produzir ordem, que estimule inovações alinhadas com a avaliação institucional e com a melhoria e garantia da qualidade.

## 6.1 PREMISSAS DO MODELO DE GESTÃO

O pressuposto básico que permeia o modelo de gestão da qualidade proposto é de que a avaliação deve estar voltada para o cumprimento da missão social da universidade, implicando em melhorias efetivas para a sociedade e não limitar-se apenas ao cumprimento de um requisito legal e simples aprimoramentos internos, sem impactos significativos sobre seu ambiente.

Nesse sentido, a abordagem da garantia de padrões mínimos da qualidade que é responsabilidade do Estado, pode ser ampliada para garantia e melhoria contínua, a partir da retroalimentação da avaliação. Entende-se que essa agenda não é só responsabilidade do Estado, mas principalmente institucional e essa visão aponta para a construção de um modelo geral de gestão da qualidade, tendo por norte o modelo implantado pelo SINAES, mas respaldado na análise da força dos indicadores de evidência da qualidade identificados nos 12 (doze) modelos detalhadamente estudados, alguns dos quais foram unificados devido a semelhança, estando na seqüência categorizados e transpostos como indicadores de insumo, processo e produto, em consonância com a proposta de Juliatto (2005).

Quadro 10 – Distribuição dos indicadores no modelo insumo-processo-produto.

<b>Indicadores</b>		
<b>De insumo</b>	<b>De processo</b>	<b>De produto</b>
Ambiente e infraestrutura	Envolvimento do estudante	Comunicação com a sociedade
Projeto Pedagógico	Formação pedagógica, métodos inovativos	Compatível com as necessidades da sociedade
Excelência do corpo docente	Adaptação dos métodos pedagógicos ao público envolvido	Capacidade reativa e solidária
Cadeia educativa	Interação professor-aluno	Responsabilidade Social da Instituição
Qualidade dos estudantes	Métodos que envolvem o estudante na gestão da sua aprendizagem	
Planejamento e avaliação em relação aos processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional.	Esforço do aluno	Produto compatível com a missão
Recursos financeiros	Cultura de avaliação e regulação	
Políticas de ensino, pesquisa e pós-graduação	Acesso ao conhecimento	
Qualidade do pessoal	Organização e gestão da instituição, com funcionamento e representatividade dos colegiados	
Perfis docentes, de competências e atitudes	Política de atendimento aos estudantes	
Políticas de pessoal, de carreiras do corpo docente e corpo técnico administrativo	Adoção de mudanças qualitativas dos programas	
Estrutura institucional, normas/procedimentos	Formação orientada para competências	
Missão e PDI	Entrelaçamento com situações da vida real	
Qualidade dos programas	Cultura da autonomia, da responsabilidade e prestação de contas	
	Grau de exigência pressão por desempenho	
	Política de seleção de pessoas, carreira, formação continuada	
	Equilíbrio entre ensino e pesquisa	
	Abordagem pluri e multidisciplinar	
	Uso de recursos e tecnologias novas	
	Motivação, status social e financeiro	

Uma vez levantados os indicadores de evidência da qualidade e distribuídos como de insumo-processo-produto, cabe destacar que também são relevantes ao modelo de gestão da qualidade a existência ou a criação das seguintes condições:

a) Pressão governamental e adesão social, capaz de legitimar o processo e mitigar resistências, requisito este presente na regulação da avaliação.

- b) Uma liderança forte e consistente, com capacidade de formulação e negociação das linhas básicas do projeto, de articulação dos interesses envolvidos e de condução do processo de melhoria;
- c) Consistente motivação e intenso envolvimento de atores internos e externos, para seu engajamento nos esforços de implantação e manutenção das mudanças;
- d) Um projeto de organização e gestão, explicitando princípios, processos e as estratégias de mudança com vistas a melhoria, ou seja, estabelecer as formas e as condições efetivas pelas quais o processo de transformação da universidade será conduzido;

O exame da legislação registra que primeiro elemento elencado já existe, é um componente de entrada no modelo que não precisa criar, mas existe a possibilidade dos elementos subseqüentes precisarem ser criados.

É importante distinguir que neste modelo referencial de gestão de indicadores para a qualidade, num campo específico como é a universidade, é forte a presença do elemento humano, visto que os fatores de pontuação da avaliação “puxam” as práticas a eles relacionadas e essas práticas, por sua vez, só tendem a se sustentar se tiverem fundamentos relacionados internalizados nas pessoas da instituição, fazendo-se importante os mecanismos de motivação. A Figura 18 apresenta, de forma esquemática, a dinâmica do conjunto das premissas do modelo referencial que está sendo construído.

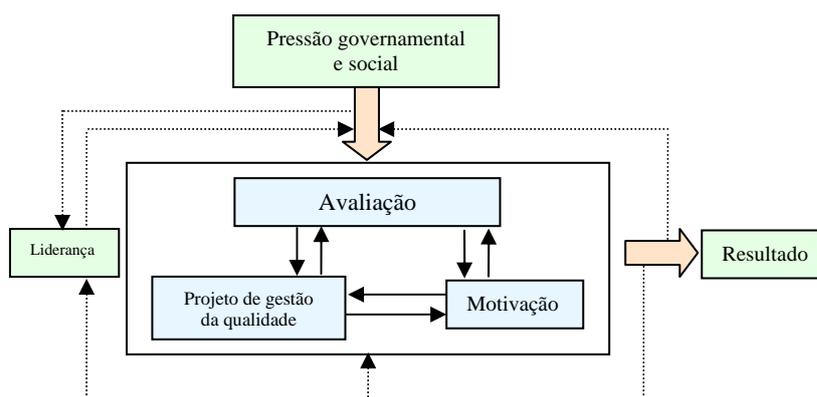


Figura 18 – Premissas ao modelo referencial de gestão de indicadores.

A avaliação funciona como processos construídos envolvendo toda a comunidade universitária e visa, além dos aspectos numéricos, capitalizar toda a evidência concreta do momento para alavancar a qualidade social, científica e acadêmica. A questão, conforme se apresenta, é estabelecer um padrão de

interação que atenda simultaneamente aos requisitos de inserção social e regulação no alcance de níveis qualidade que são estabelecidos a partir dos resultados da avaliação.

## 5.2 LIGANDO A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL AO MODELO

O modelo referencial de gestão de indicadores da qualidade in-tegra o resultado das avaliações. A avaliação é entendida como uma ferramenta de gestão vista como uma atividade sistemática para julgar as atividades passadas e auxiliar decisões relacionadas com o desenvolvimento futuro, e para melhora, do ensino, pesquisa e serviços entregues pelo sistema institucional.

A universidade passa a ter uma nova forma de relacionamento com o conhecimento na medida em que passa a ler o contexto das possibilidades e insatisfações, interagir com os seus ambientes para se auto-organizar. Essa noção implica na necessidade de identificar conexões internas e as relações de interdependência com o ambiente externo.

A avaliação institucional perpassando todas as unidades fim e meios, atividades centrais e periféricas da universidade, atua como eixo articulador das mudanças, e funciona como alimentadora de uma rede de conversação transversal que permite a comunicação entre diferentes pólos para estabelecer tanto a direção de evolução dos processos como seus limites.

A legitimidade do processo de avaliação incita o envolvimento que é um dos princípios balizadores da qualidade e a participação efetiva da comunidade acadêmica articulada em todas as suas unidades representa uma condição estratégica para este modelo alternativo de gestão da qualidade.

Os circuitos de retroalimentação se relacionam com positivities ou negatividades da avaliação, Figura 19, e podem gerar tensões que conferem dinâmica aos vários e diferentes processos que, representados no modelo, podem envolver vários agentes que desempenham distintos papéis ou podem estar motivados por propósitos particulares.

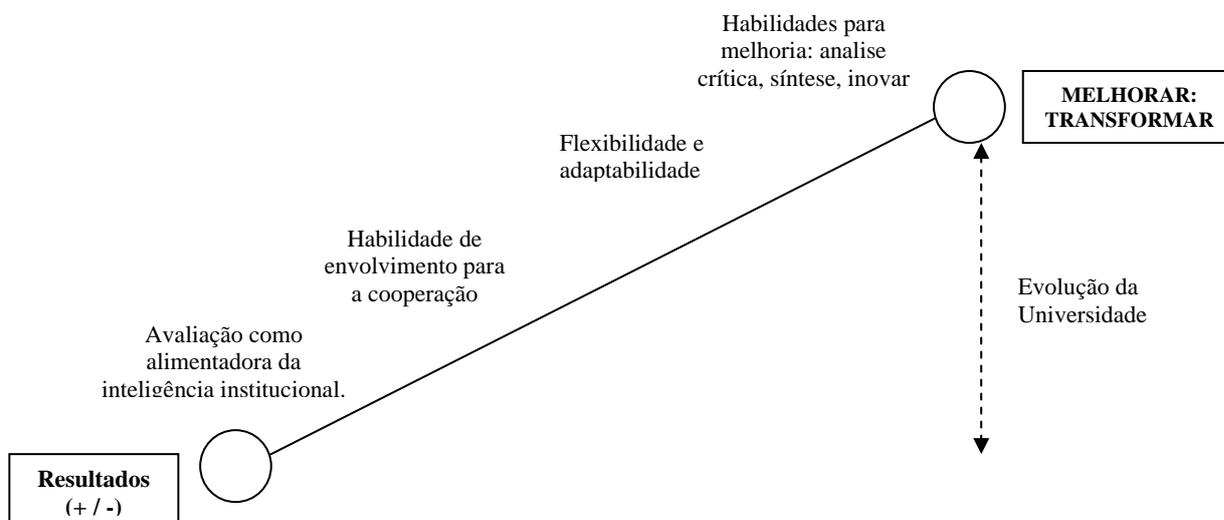


Figura 19 – Dinâmica da transformação

Portanto, a gestão da qualidade associada com a avaliação institucional, tendo nesta a sua orientação tende a aproximar a comunidade acadêmica da gestão dos indicadores, habituando-a a, dialeticamente e pluralmente, co-operar a transformação qualitativa, ganhando destaque a aceitação e a motivação, abrindo espaço para a revisão de conceitos de qualidade no interior da universidade.

### 5.3 DESCRIÇÃO DO MODELO PROPOSTO

A essência do modelo, conforme destaca a Figura 20 é dar visibilidade, estabilizar e potencializar o processo de avaliação para nutrir o processo de gestão pela conversação e cooperação. O modelo referencial de gestão de indicadores da qualidade proposto envolve a interatividade entre cinco pólos diferentes:

#### 5.3.1 Visão dos insumos

Caracteriza-se pelos recursos que a universidade no curto prazo quase nada pode fazer para modificá-los, tais como:

- a) Decisões políticas, orçamento, prioridades sócio-econômicas (conjunto de condições que objetivamente podem criar pressões sobre a transformação)
- b) Nível cultural da população, escolaridade, organização social, crenças.

- c) Aspirações sociais, expectativas da sociedade em termos de ensino, pesquisa e extensão em relação ao tipo, quantidade de cursos e qualidade dos seus serviços;
- d) Estudantes, origem, preparo, situação econômica, preferência por carreira profissional.
- e) Ambiente econômico, mercado de trabalho para profissionais de nível universitário, situação da oferta, áreas, salários, etc.

Na categoria recursos devem ser distinguidos os internos e os externos, requerendo cada uma destas subdivisões tratamento específico. A quase totalidade tem origem de captações externas, do orçamento do tesouro, da capacidade de pagamento de alunos ou outras instituições fomentadoras de políticas governamentais. É pouco significativa a capacidade interna de gerar recursos.

### **5.3.2 Visão da organização**

Representada pela visão, missão, objetivos e estratégias para alcançá-los (expressos no Plano de Desenvolvimento Institucional).

### **5.3.3 Visão da informação**

Representada pela avaliação, cujo sistema de indicadores são as ferramentas para caracterizar a realidade institucional e reorganizar toda a lógica gerencial.

### **5.3.4 Visão dos processos**

Representa o componente operacional onde se desenrolam as atividades de ensino, de pesquisa e de extensão em sua seqüência de etapas, assim como o componente gerencial, onde se dinamiza a instituição em direção aos resultados.

### **5.3.5 Visão dos resultados**

Reflete os bens tangíveis e intangíveis que a instituição é capaz de colocar a disposição dos inúmeros *stakeholders* que integram a sociedade global. Tradicionalmente, envolvem graduados e pós-graduados, produção técnico-científica e desenvolvimento comunitário.

O modelo de gestão de indicadores da qualidade proposto é uma integração sistemática da visão dos insumos, da visão da organização, da visão da informação,

da visão dos processos e da visão dos resultados com as expectativas de qualidade dos *stakeholders* presentes na sociedade.

### **5.3.6 Lente da qualidade**

Caracteriza-se como um fórum permanente de análise e discussão das informações oriundas dos três processos estabelecidos pelo SINAES, de outras fontes e do cenário externo. É um espaço de geração de conhecimento. É uma forma institucional técnica voltada não para verificar estaticamente o passado e presente, mas para subsidiar e dinamizar ações ao encalce da qualidade. Sua função é focalizar, perceber e revelar. De forma sistemática formula análises e ponderações transparentes que expande, utilizando toda a forma de comunicação, para movimento das idéias e incorporação nos processos. Orienta a capacidade de reação. Facilita a capacidade de produzir mudanças e a transformação onde estas se fizerem necessárias.

Sua composição deve ser num processo de participação alargada, adequadamente representativa, que tenha uma certa autoridade para fazer as ligações internas e externas, fomentar a discussão que subsidia as recomendações com relação às mudanças que pareçam mais convenientes em um determinado momento, de maneira que as pessoas se envolvam por iniciativa pessoal e não por imposição, dando destaque ao formato da “base para o topo”.

A participação de unidades independentes dá-se pelo entendimento de que o modelo concebe a avaliação não como mera prática de regulação ou de função burocrática e legalista, é preciso construir uma outra lógica, com outro sentido: que a regulação não se esgote em si mesma, mas que seja uma prática construtiva para a qualidade.

Com essa visão, no espaço da estrutura universitária complexa de funções e posições hierárquicas formais e na rede de relações sociais informais, a avaliação primeiramente se expõe às críticas, decisivas para abrir passagem nas fronteiras e trocar conhecimento contribuindo para que a responsabilidade coletiva tome forma concreta.

A representatividade na lente da qualidade compromete reciprocamente o maior número de envolvidos, conduz gradativamente para aceitar e experimentar melhorias.

Deve-se considerar um espaço para a transitoriedade, onde se situam os relutantes. É importante somar adeptos, mas lembrar também que a diversidade sempre existe e garante a resistência do modelo.

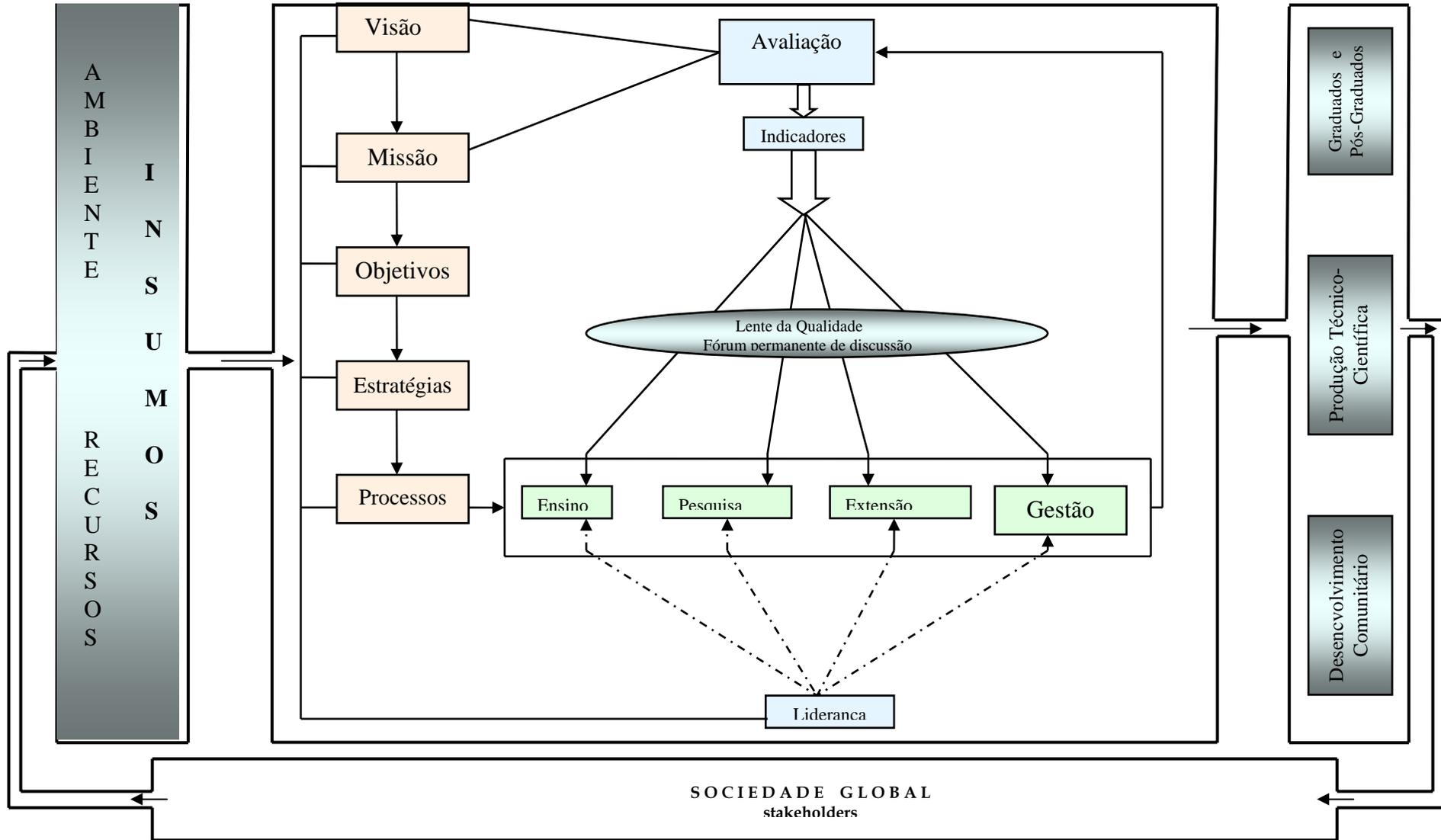
### **5.3.7 Liderança**

Compete à liderança criar as condições para a revisão constante dos processos e dos sistemas, precisa ser propositora, e estar baseada em quatro princípios:

- a) Ao estabelecer a visão, a missão e os resultados da instituição, as expectativas dos *stakeholders* e a ampliação dos nexos com a sociedade devem ser considerados.
- b) Os objetivos devem dar suporte à missão e à visão.
- c) Os processos e os sistemas dentro da instituição determinam a qualidade dos resultados.
- d) A melhoria contínua da qualidade pode ser assegurada somente com a avaliação contínua.

Como a principal característica do modelo é pactuar para a garantia e a melhoria da qualidade no diálogo e na convergência de atitudes, a liderança deve encorajar e sustentar uma cultura de gerenciamento da qualidade. Orientada pela visão, é essencial que a liderança tracione os objetivos que contemplem as múltiplas dimensões da realidade que se pretende alterar. As estratégias para tal são formuladas participativamente uma vez que a universidade é formada por pessoas de alto poder de contribuição e capazes de opinar sobre a missão, objetivos e processos e projetos. A estabilidade institucional se dá pelo ajuste permanente de estratégias, permitindo a transformação que passa a ocorrer mais intensivamente pela participação e co-operação numa evolução permanente e flexível buscando a melhoria contínua da qualidade.

Figura 20 - Representação esquemática do modelo proposto



#### 5.4 EFEITOS ESPERADOS

Como o modelo referencial de gestão de indicadores para apoio à qualidade apresentado aponta a qualidade referenciada e dinamizada participativamente pelos diversos atores institucionais, espera-se que isto lhes confira responsabilidade e favoreça a criação de uma cultura de qualidade.

Outra expectativa é que a melhoria deve ser descoberta nas características comuns às situações inovadoras que o modelo contribui para fazer emergir.

Independente da natureza e dos propósitos que as universidades definirem para si, a melhoria deve ser detectada nos domínios das reavaliações periódicas e permanentes, mesmo que numa diversidade de contextos. A evidência pública que a universidade faz sua auto-regulação mostra para a sociedade que o sistema de avaliação tem efeito.

#### 5.5 DIFICULDADES E LIMITAÇÕES

A principal dificuldade encontrada na realização deste estudo é que o entendimento da qualidade no contexto das instituições da educação tem conotação própria, e, grande parte dos pesquisadores são muito críticos para com a gestão da qualidade como posto nas organizações empresariais.

Pode-se também apontar um fator que poderia ser considerado limitante, é a natureza dos dados, visto que a realidade empírica se sustenta em modelos teóricos, podendo ser reinterpretada em decorrência de diferentes percepções.

Tais observações, embora tenham revelado um maior grau de complexidade, não diminuíram a relevância da pesquisa.

## 6.0 CONCLUSÃO

Na finalização deste trabalho cujo objetivo foi o desenvolvimento de um modelo referencial de gestão de indicadores para apoio à política de qualidade na instituição universitária, um dos grandes desafios foi buscar encurtar a distância entre a avaliação e a gestão universitária.

O modelo desenvolvido foca nos conceitos de gestão, caracterizado por potencializar as relações entre recursos, processos e resultados, considerando-se a interface com a avaliação institucional e as variáveis dos ambientes externo (cenário) e interno que impactam as atividades da universidade. Dessa forma, o modelo referencial de gestão de indicadores da qualidade traz a possibilidade de executar uma gestão ancorada em parâmetros reais mensurados por indicadores qualitativos e quantitativos, sem ser prescritivo sobre práticas específicas.

O estudo dos modelos levantados na literatura, descrito no capítulo quarto, possibilitou realizar uma análise intensiva sobre a qualidade no âmbito da universidade, ajudando a definir sua essência e pensar sobre sua medida. Notou-se que há bastante diferença entre os modelos pesquisados sobre o conjunto de indicadores que integram a qualidade.

A pesquisa permitiu identificar 43 (quarenta e três) indicadores considerados essenciais para dar visibilidade à qualidade numa instituição de universitária, os quais foram comparados com três modelos referenciais, intencionalmente escolhidos, serviram para confirmar a gestão e a avaliação como elementos de um mesmo continuum institucional que se potencializam.

Em que pese a definição da missão da instituição ter sido situada como uma dimensão prioritária entre os modelos de gestão referenciais e nos modelos pesquisados isso não se confirmou, ressalta-se que neste modelo proposto ela se situa como um sustentáculo da visão de futuro da universidade. Situar e envolver a comunidade acadêmica e a sociedade com a visão, com a missão e com os valores que a instituição defende requer o uso intensivo dos canais de relacionamento disponíveis ou a criação dos mesmos.

Acredita-se que um dos pontos fortes do modelo referencial proposto seja seu vínculo com um mecanismo legal de garantia da qualidade. Por outro lado, não obstante seu caráter oficial, não se percebe o paradigma da avaliação como

plenamente aceito e absorvido no interior da universidade, ainda é algo em construção. A avaliação em sua integralidade não assumindo o sentido de “sentença” mas de *feedback*, pode contribuir para que a implantação do modelo não tenha impacto imediato, vindo seu retorno e credibilidade mais lentamente.

Associada a essa realidade, a alternância de mandato é um aspecto que tende a pressupor visões diferenciadas sobre os problemas e os cursos de ação mais adequados para resolvê-los, gerando adaptação e movimentos subseqüentes de mudanças. Sendo assim, os objetivos identificados nos planos de governo tendem a sofrer alterações ou descontinuidades decorrentes da entrada de novos dirigentes. Por outro lado, a consolidação de uma cultura de avaliação e consideração aos seus resultados se encarregarão de reduzir a descontinuidade.

Mesmo que de formato simples, acredita-se que o modelo adequadamente fornece uma forma eficaz de agir sobre a qualidade de maneira que a universidade, em sua complexidade, seja responsiva aos interesses de todos os seus protagonistas, mas muito especialmente aos diferentes *stakeholders* existentes no âmbito da sociedade.

Este trabalho não finda aqui, fica sugerido sua continuidade e aprimoramento. Espera-se que o modelo referencial proposto possa contribuir para o desenvolvimento e sustentação da política de qualidade nas instituições universitárias, sejam elas públicas ou não.

## 7.0 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBRECHT, Karl. **A única coisa que importa: trazendo o poder do cliente para dentro da sua empresa**. São Paulo: Pioneira, 1997.

ALBRECHT, Karl. **Revolução nos Serviços**. São Paulo: Pioneira, 1992.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. **NBR ISO 9000 Sistemas de Gestão da Qualidade – Fundamentos e Vocabulário** – Rio de Janeiro: ABNT, 2000.

BALDRIDGE, J.Victor.;DEAL, Terrence E., in: BALDRIDGE, J.V.; CURTIS, D.V.; ECKER, G.P.; RILEY, G.L. **Alternative models of governance in higher education**. Needham Heights: Ginn Press, 1991.

BARBOSA et al. **Implantação da Qualidade Total na educação**. Belo Horizonte: UFMG, Escola de Engenharia, Fundação Christiano Ottoni, 1995.

BARZAGAN, Abbas. Introduction to assessing quality in higher medical education in Iran: challenges and perspectives. **Quality in Higher Education**. Vol.5, N.1, 1999.

BAWDEN, J. MARTON, M. **The University of Learning: Beyond Quality and Competence in Higher Education**. London: Kogan Page, 1998.

BELLONI, Isaura (1). **Avaliação de políticas públicas**. In: BELONI I; MAGALHÃES H.; e SOUZA, L. C. Metodologia da Avaliação. São Paulo: Cortez, 2000.

BIRNBAUM, Robert. **How Colleges Work**. San Francisco, California, London: Jossey-Bass Publishers, 1989.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: 1988**. 10 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394 de 20 de setembro de 1996 – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB**. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L9394.htm>>. Acessado em 15 de dezembro de 2006.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES**.

\_\_\_\_\_. **Portaria MEC nº 2.051. de 09 de julho de 2004**. Regulamenta os procedimentos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei 10.861, de 14 de abril de 2004. Diário Oficial. Ano CXXXIX nº 132. Seção 1. Página 12. 12 de julho de 2004.

\_\_\_\_\_. MEC – SESu. FELIX, Loussia Penha Musse. **A educação como um bem público – Perspectiva da regulação do ensino superior no estado de parceria**.

Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index>>. Acessado em 09/08/2006>. Acessado em 23/outubro/2007.

\_\_\_\_\_. MEC. **Sistema de Informações da Educação Superior**. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acessado em 20/outubro/2007.

\_\_\_\_\_. MEC. Universidade Federal do Paraná-UFPR. **Universidade XXI: Fundamentos para uma nova política de ensino superior**. PDF, 2003.

\_\_\_\_\_. MEC. Conselho Federal de Educação. **A propósito da qualidade do ensino superior no Brasil: anais de dois encontros**. Brasília, 1982.

\_\_\_\_\_. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Agosto de 2003. **Bases para uma nova proposta da avaliação da educação superior**. Disponível em <<http://www.unifesp.br/reitoria/orgaos/comissoes/avaliacao/sinaes.pdf>>. Acessado em 06/12/2006.

\_\_\_\_\_. MEC - SPO. **Relatório do grupo de trabalho sobre financiamento da educação**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.82, n. 200/201/202, p.117-236. jan/dez 2001.

\_\_\_\_\_. MEC. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior- SINAES (a) **Orientações gerais para o roteiro de auto-avaliação das instituições**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília:2004.

\_\_\_\_\_. MEC. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (b). **SINAES: Da concepção à regulamentação**. 2 ed. Ampl. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2004.

\_\_\_\_\_. MEC/INEP. BROVETTO, Jorge. **Los nuevos desafios en Educación Superior em América Latina**. In: Seminário Internacional Reforma e Avaliação da Educação Superior: Tendências na Europa e na América Latina. São Paulo: 25/abr/2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Ciência e Tecnologia-MCT. Financiadora de Estudos e Projetos – FINEP. Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – PADCT. **Estudo da competitividade da Indústria Brasileira**, Belo Horizonte, 1993.

BROWNING, H. C., SINGELMAN, J. **The emergence of a service society**. Springfield, 1978.

European Association for Quality Assurance in Higher Education. **Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area**. Helsinki, Finland, 2005.

BUARQUE, Cristovam. **A aventura da universidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

\_\_\_\_\_. **A refundação da universidade**. Série Grandes Depoimentos. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior.- Brasília: ABEMES Editora, 2005.

\_\_\_\_\_. **Universidade para a crise**. In: Desafios da administração Universitária. Org. Teodoro Rogério Vale et al.. Seminário Internacional de Administração Universitária. Florianópolis: Ed. UFSC, 1989.

CARVALHO, Humberto Marques de. **Reengenharia Comportamental aplicada às instituições de ensino superior**. In: Gestão de Universidades: Novas Abordagens. Almeri Paulo Finger (Org). Curitiba: Champagnat, 1997.

CASASSUS, Juan; ARANCIBIA, Violeta; FROEMEL, Juan Enrique. **Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la calidad de la educación**. Revista Ibero Americana de Educação. N. 10, Jan/Abr 1996.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.

COHEN, M. D.; MARCH, J. G. **Leadership in Ambiguity: The American College President**. New York: McGraw-Hill, 1974.

Comisión Nacional de Enseñanza y Acreditación Universitaria (1997). **Lineamientos para La Evaluación Institucional** – CONEAU. BUENOS AIRES, 1997.

CONTANDRIOPOULOS, André-Pierre et al. **Saber preparar uma pesquisa**. São Paulo: Hucitec, 1999.

DAVIES, John; LOCKWOOD, Geoffrey. **Universities: The Management Challenge**. Philadelphia: NFER-NELSON, 1985.

DEMING, W. Edwards. **Qualidade: A revolução da administração**. Rio de Janeiro Marques-Saraiva, 1990

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3 ed., São Paulo: Atlas, 1995. 293 p.

DIAS SOBRINHO, José. **Jornal da Unicamp. Sala de Imprensa**. Versão em PDF. Portal Unicamp . Edição 235 - de 27 outubro a 2 novembro de 2003.

\_\_\_\_\_. **Avaliação institucional: marcos teóricos e políticos**. Avaliação, Campinas, SP, n°1, jul, 1996.

\_\_\_\_\_. **Avaliação participativa: perspectivas e desafios.** Organização: Dilvo Ristoff, Vicente de Paula Almeida Júnior. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

DRUCKER, Peter F. **Produtividade: A chave do futuro.** Diálogo nº 4, vol.26, 1993.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **A universidade e o ensino.** Série Grandes Depoimentos. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. Brasília-ABMES Editora, 2002.

DURKIN, Ruth. **What do Students Expect? How do HEIs Respond?** Programme on Institutional Management in Higher Education (IMHE). Deborah Glassman, Editor. OECD No. 1, 2002.

FACHIN, Odília. **Metodologia Científica.** São Paulo: Saraiva, 2003.

FERREIRA, Ademir A.; REIS, Ana C. F.; PEREIRA, Maria I. **Gestão empresarial: de Taylor aos nossos dias, evolução e tendências da moderna administração de empresas.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

FINGER, Almeri Paulo (Org). **Gestão Acadêmica.** In: Universidade: Organização, Planejamento, Gestão. Florianópolis: UFSC/CPGA/NUPEAU, 1988.

\_\_\_\_\_. Organizador. **Gestão de universidades: novas abordagens.** Curitiba: Champagnat, 1997.

FINNIE, Ross; USHER, Alex. **Measuring the Quality of Post-secondary Education: Concepts, Current Practices and a Strategic Plan.** Canadian Policy Research Networks Inc. (CPRN). Ottawa, 2005.

FITZSIMMONS, J. A.; FITZSIMMONS, Mona. **Administração de Serviços: Operações, Estratégia e Tecnologia de Informação.** Trad. Gustavo Severo de Borba et al, 2 ed. - Porto Alegre: Bookman, 2000.

FROEMMING, L.M. S. **Encontros de Serviços em uma Instituição de Ensino Superior.** Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Administração. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2001.

GASPARETTO, Agenor. **Avaliação Institucional: Processo Doloroso de Mudança, a experiência da UESC, Ilhéus Bahia.** Disponível em <<http://www.socio-estatistica.com.br/avalia.htm>>. Acessado em 25/11/2006.

GIANESI, Irineu G. **Administração estratégica de serviços.** São Paulo: Atlas, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos e pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1996.

GUERREIRO, Reinaldo. **Modelo conceitual de sistema de informação para gestão econômica: uma contribuição a teoria da comunicação da**

**Contabilidade.** Tese de Doutorado, Faculdade de Economia e Administração e Contabilidade da USP: São Paulo, 1989.

HANIKA, Francis de P. Guia moderno de administração. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1974.

HARDY, Cyntia; FACHIN, Roberto. **Gestão Estratégica da Universidade Brasileira.** Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

HARVEY, Lee; KNIGHT, Peter T. **Transforming Higher Education.** Open University Press, Taylor & Francis, Bristol, 1996. 223 p.

HAWORTH, J.G.; CONRAD, C.F. **Reenfoque de la evaluación de la calidad em relación con el aprendizaje de los estudiantes.** New Directions for Institutional Research. N 92, 1996, Jossey Bass Publishers (p.50-60). Traducción: Pedro D. Lafourcade. Edición SDI.

JOHNSON, Sandra; RUSH, Sean C. **Reinventing the university: Managing and Financing Institutions of Higher Education.** United States, New York: John Wiley & Sons Inc., 1995.

JONES, Sandra. Measuring the Quality of Higher Education: linking teaching quality measures at the delivery level to administrative measures at the university level. **Quality in higher education**, Vol. 9, N.3, Nov. 2003.

JULIATTO, Clemente Ivo. **A universidade em busca da excelência: um estudo sobre a qualidade da educação.** 2 ed. Curitiba: Champagnat, 2005.

KELLER, G. **Examining what works in strategic planning.** In: Peterson, M.W., Dill, D. and Mets, L. Planning and Management for a changing environment. San Francisco: Jossey-Bass, 1997.

KOCH, James V. **TQM: Why is its impact in higher education so small?** The TQM Magazine. Volume 15, no 5, 2003 – pp. 325-333.

KOTLER, Philip. **Administração de Marketing.** São Paulo: Prentice Hall, 2000.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica.** 3 ed., São Paulo: Atlas, 2000.

LOVELOCK, Christopher; WRIGHT, Lauren. **Serviços: marketing e gestão.** Trad. Cid Knipel Moreita, São Paulo: Saraiva, 2001.

MADEIRA, Vicente P. **Gestão universitária e inovações tecnológicas.** Trabalho apresentado no I Seminário Regional sobre qualidade e avaliação dos cursos de administração. Rio Grande do Norte, 1994.

MADU, Christian N.; KUEI, Chu-Hua. Dimensions of quality teaching in higher institutions. **Total Quality Management.** V.4, N.3, p.325-338, mai. 1993.

MARCOVITCH, Jacques. **A Universidade (im)possível.** São Paulo: Futura, 1998.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de Caso: Uma estratégia de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2006.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco G. **A árvore do conhecimento.** Campinas-SP: Editorial Psy, 1995.

MAZUR, Glenn H. **The application of quality function deployment (QFD) to design a course in total quality management (TQM) at the university of Michigan college of engineering.** Yokohoma, 1996. Disponível em <<http://www.mazur.net/works/umcoetqm.pdf>>. Acesso em 28/04/2007.

MERGEN, Erhan; DELVIN, Grant; WIDRICK, Stanley M. Quality management applied to higher education. **Total Quality Management**; May 2000; 11, 3; ABI/INFORM Global.

MEZZOMO, João Catarin. **Educação qualidade: A escola volta às aulas.** São Paulo:JC Mezomo, 1994.

MINTZBERG, Henry; LAMPEL, Joseph; QUINN, James B; GROSHAL, Sumantra. **O processo da estratégia: conceitos, contextos e casos selecionados.** Porto Alegre: Bookman, 2006.

MOROSINI, Marília Costa.; FRANCO, Maria Estela Dal Pai. **Educação Superior e Modernidade: O pensamento veiculado na Revista Educação Brasileira.** Disponível em <[www.educacaoonline.pro.br](http://www.educacaoonline.pro.br)>. Acessado em 06/12/2006.

MOTTA, Paulo Roberto. **Gestão Contemporânea: a ciência e a arte de ser dirigente.** 6 ed. Rio de Janeiro: Record,1995.

MUNASINGHE, Lalith; JAYAWARDENA. Continuous Quality Improvement in Higher Education: a model for Sri Lanka. **Quality in Higher Education**, Vol.5, N1, 1999.

NORMANN, Richard. **Administração de serviços: estratégia e liderança na empresa de serviços.** São Paulo: Atlas, 1993.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura -UNESCO. Conferência Mundial sobre o Ensino Superior. **O Ensino Superior no Século XXI: visão e ações.** ED -98/Conf. 202/5. Paris, agosto de 1998. Original: Francês.

PALADINI, Edson Pacheco. **Avaliação estratégica da qualidade.** São Paulo: Atlas, 2002.

PEREIRA, Maria Isabel; SANTOS, Silvio Aparecido dos. **Modelo de Gestão: Uma abordagem conceitual.** São Paulo:Pioneira, 2001.

PEREIRA, Maria José L. de Bretas; FONSECA, João G. Marques. **Faces da decisão: As mudanças de Paradigmas e o poder da decisão.** São Paulo: Makron Books, 1997.

PORTO, Cláudio; RÉGINER, Karla. **O ensino superior no mundo e no Brasil: condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003-2025**. Brasília: Macroplan, 2003.

REAVILL, Laurence R. P. **Quality assessment and the stakeholder model of higher education**. Total Quality Management. v. 8, n.2/3. p. S246-S252, 1997.

RICHARDS, Sue. Texto I - **A flexibilidade na gestão de pessoal: algumas comparações entre o setor público e o setor privado**. In: Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico — OCDE. Flexibilidade na gestão de pessoal na administração pública. Brasília: ENAP, 1998. 158p.(Cadernos ENAP, 16).

RISTOFF, Dilvo. Princípios do Programa de Avaliação Institucional. **Revista Avaliação**, ano I, no. 1, RAIES, Campinas, 1996.

ROBBINS, Stephen P. Administração: Mudanças e Perspectivas. São Paulo: Saraiva, 2000.

ROCHA NETO, Ivan. **Gestão de Organizações do Conhecimento**. Brasília: FUNADESP, UCB/Universa, 2004.

RODRIGUEZ e RODRIGUEZ, Martius V. **Gestão Empresarial: Organizações que aprendem**. Rio de Janeiro: Qualitymark, Petrobrás, 2002.

ROSENTHAL, Erwin. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. **A propósito da qualidade do ensino superior no Brasil: anais de dois encontros**. Brasília, 1982.

ROYERO, Jaim. Contexto sociopolítico da avaliação da qualidade na educação superior. In: Contexto mundial sobre a avaliação nas instituições de educação superior. **Revista Iberoamericana** de Educação. Venezuela. Disponível em <<http://www.rieoei.org/calidad9.htm>>. Acessado em 15/12/2006.

SALOMI, Gilberto Gabriel Eid; MIGUEL, Paulo Augusto Cauchick; ABACKERLI, Álvaro José. SERVQUAL X SERVPERF: Comparação entre instrumentos para avaliação da qualidade nos serviços internos. **Revista Gestão e Produção**, v.12, n.2, p.279-293, mai-ago, 2005.

SANTOS, B. S. **Pela Mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Antonio R.;PACHECO, Fernando Flavio; PEREIRA, Heitor José; BASTOS JUNIOR, Paulo. **Gestão do Conhecimento como modelo empresarial**. Disponível em <<http://www1.serpro.gov.br/publicacoes>>. Acessado em 06/03/2007.

SAYÃO, L. F. **Modelos teóricos em Ciência da Informação abstração e método científico**. Ciência da Informação, Brasília, v.30, n.1, p. 82-91, jan./abr. 2001.

SILVA, Georgina Alves Vieira da et al. **Desafios na gestão de pessoas em ambientes com diferentes tipos de vínculos de trabalho**. Caderno de Idéias.

CI0103. Agosto de 2001. Fundação Dom Cabral. Disponível em <<http://www.fdc.org.br>>. Acessado em 01/09/2007.

SIRVANI, Mete. **Are the students the true customer of higher education?** Quality Progress, v. 29, n.10, oct 1996.

SMITH, Gerald F. **The meaning of quality.** Total Quality Management. Vol.4, N.3, 1993.

SRIKANTHAN, G; DALRYMPLE. Developing a holistic model for quality in higher education. **Quality in Higher Education.** Vol. 8, N.3, 2002.

STEVENSON, William J. **Administração das Operações de Produção.** Rio de Janeiro: LTC, 2001.

TAM, Maureen. Measuring quality and performance in higher education. **Quality in Higher Education,** Vol. 7, N.1, 2001.

TUBINO, Manoel José Gomes. **Universidade, qualidade e avaliação.** Rio de Janeiro: Quality Mark – Dunya Ed., 1997.

TIERNEY, William G. **The responsive university: Restructuring for high performance.** JHU Press, 1998.

TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. **Gestão da educação superior no Brasil.** PDF, 2006.

TUCCI, Mario; CELLESI, Luca. **Higher Education Quality in Florence University: Firsty analysis of a self assessment model implementation.** Dipartimento di Energetica “Sergio Stecco” Università degli Studi di Firenze. Via C. Lombroso 6/17 – 50134 Firenze, Itália.

VILELA, Suely. Uma decisiva ação contra a burocracia. **Jornal da USP.** 27 de novembro a 03 de dezembro de 2006. Ano XXII. Nº 785.

VOGT, Carlos. **Modelos e Modelagens: Reportagem.** 10/02/2002. Disponível em <<http://www.comciencia.br/reportagens/modelagem/mod01.htm>>. Acessado em 10/03/2007.

WARN, James; TRANTER, Paul. Mesuring Quality in Higher Education: a competency approach. **Quality in Higher Education,** Vol. 7, N. 3, 2001.

WATTY, Kim. When will Academics Learn about Quality? **Quality in Higher Education,** V.9, Nº 3, November 2003. Carfax Publishing: Taylor & Francis Ltd.

WEICK, K. E. **Educational organizations as loosely coupled systems.** In: The dynamics of organizational change in education. Berlely: McCutchan, 1983.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos.** Trad. Daniel Grassi. – 3ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. **Avaliação institucional da Educação Superior.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.4, n.11, p.13-31, jan.-abr.2004.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)