

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO SÓCIO-ECONÔMICO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

**A QUALIDADE DOS CURSOS DE MESTRADO EM
ADMINISTRAÇÃO: UMA AVALIAÇÃO PELA
PERCEPÇÃO DISCENTE.**

ANDREW BEHEREGARAI FINGER



03386519

FLORIANÓPOLIS

2000

Andrew Beheregarai Finger

**A QUALIDADE DOS CURSOS DE MESTRADO EM
ADMINISTRAÇÃO: UMA AVALIAÇÃO PELA
PERCEPÇÃO DISCENTE.**

*Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Administração
da Universidade Federal de Santa Catarina
como requisito parcial para a obtenção do título
de Mestre em Administração.*

Orientador: Prof. Dr. Nelson Colossi

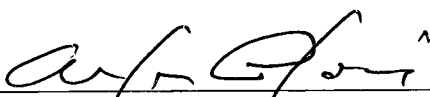
PCAD 0381

Florianópolis, dezembro de 2000

**A QUALIDADE DOS CURSOS DE MESTRADO EM
ADMINISTRAÇÃO: UMA AVALIAÇÃO PELA
PERCEPÇÃO DISCENTE**


Andrew Beheregarai Finger

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Administração (Área de concentração: Políticas e Gestão Institucional) e aprovada, na sua forma final, pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina.

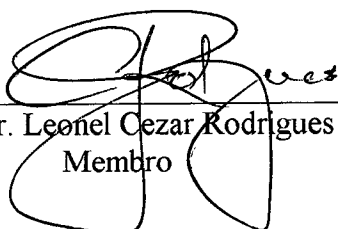


Prof. Dr. Nelson Colossi
Coordenador

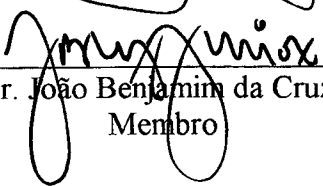
Apresenta à Comissão Examinadora integrada pelos Professores



Prof. Dr. Nelson Colossi
Orientador



Prof. Dr. Leonel Cezar Rodrigues
Membro



Prof. Dr. João Benjamin da Cruz Júnior
Membro

AGRADECIMENTOS

Ao meu adorado pai, pela orientação, direcionamento, oportunidades e apoio possível.

À minha amada mãe e irmão, que perto ou longe sempre deram todo o apoio que podiam.

À minha adorável paixão, que sempre foi motivadora e incentivadora, tornando-se um dos melhores resultados de meu mestrado.

Ao companheiro Christian, onde a parceria foi fundamental para chegar até este trabalho.

À professora Amélia, pela acolhida e orientação, tornando o mestrado muito mais rico e divertido.

Ao professor Colossi, pelas oportunidades, reconhecimento, orientação e amizade.

Aos meus professores Benjamin e Leonel, pelo reconhecimento, contribuições e pelas lições de verdadeiros mestres.

Aos meus colegas do curso que sempre foram companheiros e motivadores nesta jornada.

Aos meus amigos, que mesmo distantes, sempre forma refúgio e tornaram mais divertida minha vida.

Por fim, a todos os Professores e funcionários do CPGA, que de uma forma ou de outra contribuíram e ajudaram para meu crescimento e desenvolvimento durante este período.

**“Nós nos julgamos pelo que nos sentimos capazes de fazer;
os outros nos julgam por tudo que já fizemos.”**

Longfellow Kavanagh

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	vii
LISTA DE QUADROS	ix
LISTA DE SIGLAS	x
RESUMO	xi
ABSTRACT	xii
1 INTRODUÇÃO	1
1.1 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA.....	2
1.2 PERGUNTAS DE PESQUISA	3
1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA.....	3
1.4 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA.....	4
1.5 ESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO.....	5
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	6
2.1 QUALIDADE	6
2.2 ADMINISTRAÇÃO E A QUALIDADE	38
2.3 AS (COMPLEXAS) ORGANIZAÇÕES UNIVERSITÁRIAS	39
2.4 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	49
2.5 INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR- IES E A QUALIDADE	75
2.6 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	102
3 METODOLOGIA	118
3.1 LEVANTAMENTO DOS DADOS	118
3.2 UNIVERSO DA PESQUISA E AMOSTRA	119
3.3 COLETA DE DADOS	119
3.4 INSTRUMENTO DE PESQUISA.....	120
3.5. OBJETO DO ESTUDO: CURSO DE MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO - CPGA/UFSC	121
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	124
4.1 QUESTIONÁRIO PESSOAL.....	124
4.2 QUESTIONÁRIO SOBRE A PÓS-GRADUAÇÃO	128
5 CONCLUSÕES	154
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	158
ANEXOS	165

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - EVOLUÇÃO CRONOLÓGICA DA QUALIDADE.....	6
FIGURA 2 - PILARES DA QUALIDADE.....	82
FIGURA 3 - A IMPORTÂNCIA DO ÍNDICE DE SATISFAÇÃO DO ESTUDANTE PARA AS IES DO BRASIL.....	90
FIGURA 4 - CAMINHO DO SUCESSO DAS IES.....	91
FIGURA 5 - DISTRIBUIÇÃO DOS PROGRAMAS AVALIADOS POR NOTA.....	101
FIGURA 6 - DIVISÃO DOS ENTREVISTADOS SEGUNDO SEU SEXO.....	124
FIGURA 7 - DISTRIBUIÇÃO DOS PESQUISADOS SEGUNDO SUA FAIXA ETÁRIA.....	125
FIGURA 8 - ESTADO CIVIL DOS ENTREVISTADOS.....	125
FIGURA 9 - PERCENTAGEM DE PESQUISADOS TRABALHANDO ATUALMENTE.....	126
FIGURA 10 - TIPO DE EMPRESA EM QUE ESTÁ TRABALHANDO EM %.....	126
FIGURA 11 - NATUREZA DA FUNÇÃO EXERCIDA EM %.....	127
FIGURA 12 - ALTERAÇÃO NA ATIVIDADE PROFISSIONAL.....	127
FIGURA 13 - ANO DE ADMISSÃO NO MESTRADO DOS ENTREVISTADOS.....	129
FIGURA 14 - SITUAÇÃO EM QUE SE ENCONTRAM NO CURSO EM %.....	129
FIGURA 15 - CONHECIMENTO DO CONCEITO DO CURSO, POR ANO E EM %.....	130
FIGURA 16 - IMPORTÂNCIA DO CONCEITO DO CURSO, POR ANO E EM %.....	131
FIGURA 17 - CONHECIMENTO DOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA CAPES, POR ANO E EM %.....	131
FIGURA 18 - NÚMERO DE ALUNOS QUE RECEBEU BOLSA, POR ANO E EM %.....	132
FIGURA 19 - COERÊNCIA E CONSISTÊNCIA DA PROPOSTA DO PROGRAMA.....	133
FIGURA 20 - ADEQUAÇÃO E ABRANGÊNCIA DAS ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO.....	133
FIGURA 21 - ADEQUAÇÃO E ABRANGÊNCIA DAS LINHAS DE PESQUISA.....	133
FIGURA 22 - COMPOSIÇÃO, ATUAÇÃO E DEDICAÇÃO DO CORPO DOCENTE.....	134
FIGURA 23 - QUALIFICAÇÃO DO CORPO DOCENTE RELATIVAMENTE AS ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO E LINHAS DE PESQUISA.....	134
FIGURA 24 - ADEQUADO INTERCÂMBIO OU RENOVAÇÃO DO CORPO DOCENTE.....	135
FIGURA 25 - ADEQUAÇÃO E ABRANGÊNCIA DOS PROJETOS E LINHAS DE PESQUISA EM RELAÇÃO ÀS ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO.....	135

FIGURA 26 - VÍNCULO ENTRE LINHAS E PROJETOS DE PESQUISA	136
FIGURA 27 - LINHAS E PROJETOS DE PESQUISA EM RELAÇÃO À DIMENSÃO E À QUALIFICAÇÃO DO CORPO DOCENTE	136
FIGURA 28 - PARTICIPAÇÃO DO CORPO DISCENTE NOS PROJETOS DE PESQUISA	137
FIGURA 29 - ADEQUAÇÃO E ABRANGÊNCIA DAS DISCIPLINAS MINISTRADAS EM RELAÇÃO ÀS LINHAS E PROJETOS DE PESQUISA E À ÁREA DE CONCENTRAÇÃO DO PROGRAMA	137
FIGURA 30 - DISTRIBUIÇÃO DA AUTORIA DE PRODUÇÃO INTELECTUAL ENTRE OS DOCENTES.	138
FIGURA 31 - ORIENTAÇÃO DOCENTE DO TRABALHO DE CONCLUSÃO.....	138
FIGURA 32 - ATIVIDADES LETIVAS E DE ORIENTAÇÃO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO ..	139
FIGURA 33 - DIMENSÃO DO CORPO DISCENTE EM RELAÇÃO À DIMENSÃO DO CORPO DOCENTE.....	139
FIGURA 34 - VÍNCULO DAS TESES E DISSERTAÇÕES COM AS ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO E COM LINHAS E PROJETOS DE PESQUISA.....	140
FIGURA 35 - ÍNDICE DE QUALIFICAÇÃO DAS BANCAS EXAMINADORAS, E PARTICIPAÇÃO DE MEMBROS EXTERNOS NAS BANCAS.....	140
FIGURA 36 - TIPOS DE PRODUÇÃO INTELECTUAL E VÍNCULO COM AS ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO.....	141
FIGURA 37 - VOLUME DE PRODUÇÃO INTELECTUAL COM AUTORIA OU CO-AUTORIA DE DISCENTES.....	141
FIGURA 38 - MATERIAL DE APOIO AUDIOVISUAL, EM %.....	142
FIGURA 39 - ESTRUTURA E ESPAÇO DO LAB. DE INFORMÁTICA, EM %.....	142
FIGURA 40 - EQUIPAMENTOS DO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA, EM %.....	143
FIGURA 41 - SALAS DE AULA, EM %.....	143
FIGURA 42 - ESTRUTURA E ESPAÇO DA BIBLIOTECA, EM %	144
FIGURA 43 - ACERVO DA BIBLIOTECA, EM %.....	144
FIGURA 44 - ESTRUTURA E ESPAÇO DA SECRETARIA, EM %.....	145
FIGURA 45 - ESTRUTURA E ESPAÇO DOS NÚCLEOS DE PESQUISA.....	145
FIGURA 46 - AVALIAÇÃO DOS SERVIÇOS DA SECRETARIA.....	146
FIGURA 47 - AVALIAÇÃO DOS SERVIÇOS DA BIBLIOTECA.....	147
FIGURA 48 - AVALIAÇÃO DOS SERVIÇOS DO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA.....	148
FIGURA 49 - AVALIAÇÃO DOS SERVIÇOS DA COORDENAÇÃO	149
FIGURA 50 - O CURSO ATINGE O OBJETIVO A QUE SE PROPÕE, EM %.....	150
FIGURA 51 - IDENTIFICA AS NECESSIDADES E EXPECTATIVAS DE SEUS ALUNOS PROCURANDO SATISFAZÊ-LAS, EM %.....	151
FIGURA 52 - SIGNIFICADO DA QUALIDADE NUM CURSO DE MESTRADO, EM %	153
FIGURA 53 - CLASSIFICAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO DE FORMA GERAL.....	153

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - AS ERAS DA QUALIDADE.....	15
QUADRO 2 - O QUE É GESTÃO DA QUALIDADE TOTAL?	28
QUADRO 3 - COMPARATIVO DOS GURUS DA QUALIDADE	37
QUADRO 4 - COMPARAÇÃO ENTRE AS CARACTERÍSTICAS DAS ORGANIZAÇÕES ACADÊMICAS E BUROCRÁTICAS TRADICIONAIS.	48
QUADRO 5 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS PROGRAMAS, SEGUNDO CONCEITOS OBTIDOS NA AVALIAÇÃO.	66
QUADRO 6 - TOTAL DE CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO, MESTRADO E DOUTORADO, POR TIPO E NATUREZA DAS INSTITUIÇÕES.	70
QUADRO 7 - PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO.	97
QUADRO 8 - DADOS SOBRE OS PROGRAMAS AVALIADOS NO PERÍODO 1996-1997	101
QUADRO 9 - SINTESE EVOLUTIVA DOS CONCEITOS OBTIDOS PELO CPGA NAS DUAS ÚLTIMAS AVALIAÇÕES SOFRIDAS	123

LISTA DE SIGLAS

AI	-	Avaliação Institucional
ANDES	-	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ASQC	-	American Society for Quality Control
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE	-	Conselho Federal de Educação
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
CPGA	-	Curso de Pós-Graduação em Administração
CQT	-	Controle da Qualidade Total
GQT	-	Gestão da Qualidade Total
IES	-	Instituições de Ensino Superior
ISO	-	International Organization for Standardization
JUSE	-	Japanese Union of Scientists and Engineers
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	-	Ministério da Educação e do Desporto
PAIUB	-	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PBPQ	-	Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade
PG	-	Pós-Graduação
PNPG	-	Plano Nacional de Pós-Graduação
QT	-	Qualidade Total
TQC	-	Total Quality Control
TQM	-	Total Quality Management

RESUMO

O presente trabalho trata da qualidade dos cursos de Pós-Graduação em Administração, mais especificamente o Curso de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina – CPGA/UFSC, discutindo essa qualidade segundo a percepção de seus discentes. Apresenta uma discussão sobre a importância não só atual, como histórica, da qualidade dentro da sociedade e dos meios de produção, identificando a evolução de seus conceitos e formas de alcançá-la. Com base nisso, apresenta e caracteriza as Instituições de Ensino Superior, e a sua busca e necessidade por qualidade de diferentes formas e em diferentes âmbitos, demonstrando a utilização da avaliação como um instrumento administrativo para se melhorar a qualidade, principalmente, na pós-graduação, onde geralmente, a única avaliação realizada é a externa e padronizada pelas Agências de fomento e regulamentadoras. Foi realizada uma pesquisa de campo com os discentes do CPGA/UFSC, procurando identificar o que é qualidade em um curso de pós-graduação e se a percepção dos discentes sobre a qualidade do seu curso corresponde com a avaliação do curso realizada pelas CAPES. Através dos pontos de convergência e divergência entre a visão dos discentes do curso, e da avaliação realizada pela CAPES, o trabalho demonstra, não só a importância, como possível necessidade de se agregar novos fatores as atuais avaliações sofridas pelos programas, como a percepção do discente, e principalmente, a importância da busca da qualidade também pelo curso de diferentes formas, além da avaliação padrão da CAPES.

ABSTRACT

The present work is about the quality of the courses of Masters Degree in Administration, more specifically, the Course of Masters Degree in Administration of Santa Catarina's Federal University - CPGA/UFSC, discussing that quality according to the perception of its students body. It presents a discussion about the importance not only current, as historical, of the quality inside of the society and of the production ways, identifying the evolution of its concepts and forms of reaching it. With base on this, it presents and it characterizes the higher education Institutions, and its search and necessity for quality in different ways and in different ambits, demonstrating the use of the valuation as an administrative instrument to improve the quality, mainly, in to masters degree, where generally, the only accomplished valuation is the external and standardized by the regulamentation and fomentation Agencies. A field research was made with the student body of CPGA/UFSC, trying to identify what is quality in a masters degree course and if the perception of the student body about the quality of its course corresponds with the valuation of the course accomplished for the CAPES. Through the convergence points and divergence among the vision of the student body of the course, and of the valuation accomplished for the CAPES, the work demonstrates, not only the importance, as possible need of joining new factors the current valuations suffered by the programs, as the perception of the student body, and mainly, the importance of the search of the quality also for the course in different ways, beyond the standard evaluation of the CAPES.

1 INTRODUÇÃO

A qualidade em Instituições de Ensino Superior - IES sempre foi alvo de discussão, modismos e de diversas e diferentes criações de programas com o intuito de atingir certos padrões desejados.

As constantes transformações da sociedade causam quebras de paradigmas e, por consequência, a incorporação de novos valores, fazendo com que vários elementos, como a qualidade, sejam não mais um diferencial, mas algo imprescindível para toda e qualquer organização.

As mudanças no setor econômico, como a globalização, trouxeram a necessidade da qualidade como um valor sólido dentro das organizações, algo a ser buscado e pretendido a todo instante, num ideal de superação de padrões.

Assim, a sociedade passou a exigir a qualidade em tudo que demanda, buscando incorporar e alcançar uma qualidade profissional e pessoal (de vida), que atenda e lhe traga novos níveis de serviços e conforto.

Dentro desta exigência pela qualidade, as IES não ficaram de fora.

Na sociedade do conhecimento, o trabalho da universidade ganha especial relevância, quer pelo papel estratégico que representa na preparação de recursos humanos qualificados, quer pela produção do próprio conhecimento, hoje codificado como valor econômico dos mais valiosos. Por consequência, a demanda por profissionais e pessoas que não só saibam trabalhar a qualidade, como já a tenham incorporado como uma atitude, fez com que forças econômicas, devido à ânsia por estes profissionais, sociais, culturais e políticas, forcem as IES a buscar níveis de qualidade antes não discutidos e cobrados.

Com estes propósitos, surgiram programas e avaliações, sejam internas ou externas, de ordem governamental ou institucional, buscando não só implementar a qualidade, como detectar onde ela falha ou inexistente. Estas avaliações de diversas formas e modelos tentam, então, regulamentar e regular os produtos e processos dentro das IES.

Nesse contexto, os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, que visam a preparação de recursos humanos de alto nível e a produção do conhecimento como pressuposto básico, precisam estar cientes que a qualidade é, indiscutivelmente, algo a ser perseguido com todo o empenho.

Alguns cursos de pós-graduação *stricto sensu*, apesar de raramente possuírem, programas de qualidade específicos para a pós-graduação, almejam alcançá-la através dos parâmetros de avaliações internas institucionais e, principalmente, devido às avaliações externas de diversos órgãos dos quais são dependentes e regulados.

São exatamente estes resultados que se pretendeu avaliar neste trabalho, de acordo com os maiores perceptores da qualidade na pós-graduação - seus alunos.

A idealização deste estudo, assim, baseia-se na intenção de investigar se as avaliações dos órgãos governamentais, e conseqüentes resultados referentes à qualidade da pós-graduação, representam também a perspectiva dos alunos.

1.1 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

Os cursos de pós-graduação no Brasil têm sido submetidos a um processo de avaliação de sua qualidade através da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Esta avaliação tem demonstrado os aspectos fortes e fracos dos cursos a partir de uma ótica mais institucional e docente.

Em todo o discurso organizacional moderno, a ótica do cliente - aquele que deve receber produtos e serviços adequados as suas necessidades - é o eixo central dos projetos de qualidade. A pergunta que se impõe, portanto, é saber qual a visão dos alunos dos cursos de mestrado a respeito da qualidade que os mesmos afirmam ter. Caso não se tenha esta visão identificada e colocada como parte fundamental dos processos acadêmicos e operacionais dos cursos, corre-se o risco de os cursos de mestrado estarem desenvolvendo seus programas e projetos apenas, ou principalmente, na visão dos professores (os gerentes do sistema) e da parte burocrática governamental.

Assim, o problema desta pesquisa pode ser formulado da seguinte maneira:

Qual a percepção discente da qualidade do curso de Mestrado em Administração da UFSC?

1.2 PERGUNTAS DE PESQUISA

A fim de orientar o presente estudo, formularam-se as seguintes perguntas de pesquisa:

- Qual a importância da qualidade na percepção dos alunos do curso de Mestrado em Administração da UFSC?
- Como é percebida a qualidade do curso de Mestrado em Administração da UFSC pelos seus alunos?
- Qual a relação entre a percepção da qualidade do curso de Mestrado em Administração pesquisado e a verificada pela avaliação da CAPES e pelos alunos?

1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA

Geral:

- ◆ Identificar a qualidade do curso de Mestrado em Administração segundo a visão de seus alunos.

Específicos:

- ◆ Analisar os conceitos obtidos pelo curso de Mestrado em Administração na avaliação da CAPES, como fatores de qualidade para o aluno.
- ◆ Identificar a opinião dos alunos quanto à qualidade do curso de Mestrado em Administração da UFSC.
- ◆ Identificar, na avaliação da CAPES, se falta algum indicador de qualidade que possa demonstrar outros aspectos da qualidade, segundo a percepção dos alunos.

1.4 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA

A presente proposta de estudo justifica-se pela necessidade de verificação, no contexto brasileiro das organizações de ensino, dos parâmetros e critérios adotados em relação à avaliação da qualidade dos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* destas organizações.

Como as avaliações compõem somente uma das etapas para a possível solução da crise pela qual passam as IES, elas têm sido utilizadas como uma ferramenta para melhorar e atingir novos níveis de qualidade institucionais desejados e cobrados.

Essas avaliações, ainda longe de um estado de perfeição - talvez impossível de ser alcançado em alguns aspectos - mas também úteis e de forma alguma descartáveis, podem vir a ser melhoradas ou substituídas por outros modelos de avaliações.

A busca da melhoria destes instrumentos de avaliação da qualidade, através da percepção e verificação de novos fatores, parâmetros e padrões, demonstra a relevância deste estudo, pois a avaliação dos cursos de pós-graduação não contempla a percepção de seus alunos, e os modelos existentes neste sentido ainda estão longe de resultados mais concretos em relação à busca da qualidade.

O Curso de Pós-Graduação em Administração -CPGA, em nível de mestrado, da Universidade Federal de Santa Catarina representa, inegavelmente, uma oportunidade importantíssima para a região sul - poder contar com conhecimentos e pessoas altamente significativos para ação nas organizações empresariais, quer públicas ou privadas. É, portanto, urgente que se possa conhecer a percepção que os alunos desse curso têm da qualidade do mesmo e comparar essa mesma percepção com a identificada pelas demais avaliações e conceitos.

Assim, procurou-se identificar qual o nível de qualidade do curso de PG na visão de seus alunos, buscando identificar novos fatores e critérios que não são contemplados nas atuais avaliações e que possam contribuir para a melhoria da qualidade institucional. Com isto, através da discussão e da pesquisa, buscou-se uma análise e contribuição do que são os padrões de qualidade, bem como os formatos de avaliação que se utilizam para a busca e obtenção destes padrões em relação aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

1.5 ESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO

Este trabalho está estruturado de forma a oferecer um entendimento mais claro da proposta e sua realização.

Neste primeiro capítulo, apresentou-se a introdução ao trabalho, com seus objetivos e justificativas.

No segundo capítulo, apresentam-se os fundamentos teóricos sobre os conteúdos relevantes ao estudo, e que o embasam. Esse capítulo aborda os conteúdos de qualidade, descrevendo sua evolução histórica, principais pensadores e conceitos, os fundamentos teóricos sobre as organizações; como foi criado o ensino superior no Brasil e, em consequência, a pós-graduação; a relação das IES com a qualidade, sua busca e necessidade, e como isto se transfere para a pós-graduação; o que é avaliação institucional, sua importância e os modelos de avaliação.

O terceiro capítulo descreve a metodologia que foi utilizada na realização do estudo e da pesquisa.

No quarto capítulo são apresentados e analisados os dados da pesquisa.

Por fim, no quinto capítulo, apresentam-se as conclusões do referido estudo a partir dos objetivos que se pretendia alcançar.

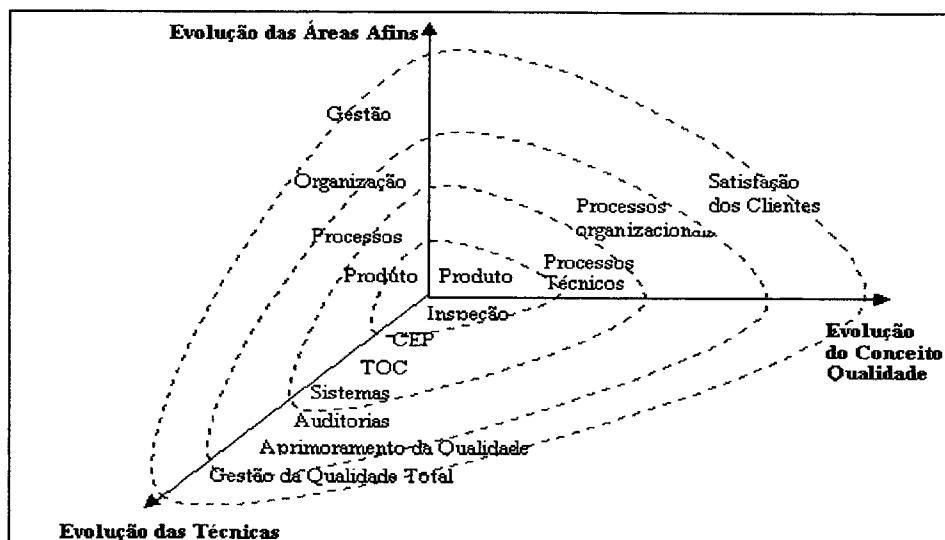
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentam-se os fundamentos teóricos sobre os conteúdos que embasam o estudo

2.1 QUALIDADE

A qualidade é algo que está presente no mundo desde muito antes de ser identificada propriamente por este termo. Ao longo dos tempos, ela foi apresentando-se das mais diversas formas e evoluindo ou mudando sua conceituação e ênfase, de acordo com os novos rumos aos quais as organizações e todas as formas de relações entre as pessoas iam assumindo. Assim, como não podia deixar de ser, de uma forma interligada e dependente, a evolução das áreas da administração ocorreram juntamente com as evoluções das técnicas e dos conceitos de qualidade. Uma em função ou consequência (necessidade) da outra, passando por vários estágios até as definições atuais. Conforme mostra a Figura 1.

FIGURA 1 - EVOLUÇÃO CRONOLÓGICA DA QUALIDADE.



Fonte: Adaptado de BARÇANTE (1998, p. 20).

Uma coisa é certa, definida ou não, a qualidade e a busca por ela já existe há muito tempo junto ao homem. E foi a própria busca por condições sempre melhores, níveis diferentes, sejam de vida, ou de condições gerenciais e organizacionais, que o homem batizou como qualidade. Qualidade esta, que seria algo variável, muito subjetivo e amplo, mas que algumas vezes pode ser medida e testada. Algo que possa ser atingido, mas ao mesmo tempo longe de ser conquistado numa simples mudança de parâmetro. Como então ter algo que seja tão difícil de conceituar, mas ao mesmo tempo tão desejado? Talvez por isso a necessidade e a busca de certificação de realmente se ter alcançado à qualidade, bem como a propaganda feliz e o discurso motivador dos que já a conquistaram ou estão em sua busca. Por isso, a tarefa dos próprios pesquisadores em obter apenas um conceito sobre a qualidade, é difícil de ser alcançada. Existem inúmeros autores, e cada um com sua definição do que seria qualidade.

Devido a essas inúmeras definições, esses mesmos autores avisam que a busca por qualidade dentro de qualquer organização deve ser iniciada com um simples primeiro passo: a definição do que é qualidade para esta organização. Assim, esta delimitará seu caminho e busca.

Por toda essa complexidade e dificuldade de conceituação da qualidade, é que o trabalho segue apresentando a história da qualidade, demonstrando como evoluiu o conceito e sua importância dentro das organizações, para que depois se possa conceituá-la de acordo com as diversas abordagens sobre o termo, apresentando assim, seus principais idealizadores e pensadores. A intenção não é esgotar a discussão sobre o tema qualidade, mas sim dar embasamento às considerações que se seguirão no trabalho.

2.1.1 A história da qualidade

A história da qualidade pode ser dividida em diversas fases, segundo diversos autores. As mudanças em suas ênfases e evolução dos seus conceitos aconteceram de acordo com as mudanças mundiais ocorridas nos meios de produção, que alteravam as estruturas e todas as formas de competitividade ao nível de mercado de produtos.

2.1.1.1 Qualidade na Antigüidade

A questão da qualidade tem existido desde os primórdios da civilização, desde que chefes tribais, reis e faraós governavam sobre as terras. GITLOW (1993) narra que o código Hamurabi na Babilônia, datado de 2150 a.C., já estabelecia que se um construtor erguesse uma casa para alguém e seu trabalho não fosse sólido e a casa desabasse e matasse o morador, o construtor deveria ser imolado.

Trabalhos da antiguidade de grande porte já buscavam certos padrões como a arquitetura de alguns povos, construções de templos e edificações. Por exemplo, os egípcios, que por volta de 1450 a.C., utilizavam inspetores que conferiam a forma de blocos de pedra com um barbante, enquanto o cortador de pedras observava. Inspetores fenícios eliminavam quaisquer violações reincidentes de padrões de qualidade amputando a mão do fabricante do produto defeituoso, fazendo-se cumprir as especificações governamentais.

O trabalho na antiguidade, até os séculos mais próximos, caracterizou-se pelos seus métodos artesanais de fabricação, que dependiam basicamente da qualidade e experiência do artesão. A qualidade assim era tratada e controlada automaticamente pelo artesão de modo quase automático e intrínseco, pois o artesão ao tratar e estar próximo do seu público, e na maioria das vezes ele mesmo vendia seus produtos, sabia e identificava o que seus clientes mais desejavam e o que consideravam de maior valor e beleza, podendo, assim, cobrar mais. As reclamações também eram realizadas diretamente, quer por imperfeições e/ou defeitos de seus produtos, por seus clientes, podendo assim serem corrigidas ou substituídas.

Outra diferença deste processo era o fato do próprio artesão se preocupar com todas as etapas de seu processo produtivo, seja as matérias-primas, as ferramentas (processos) necessárias, seja o mercado consumidor e seus clientes, fazendo com que ele mesmo buscasse uma qualidade cada vez melhor em todas essas etapas para obter melhor resultado.

Esta forma de produção é a mesma existente e utilizada pelos artesãos ainda nos dias de hoje, no mundo todo, a qual se afirma ter grande vantagem sobre os outros processos produtivos, devido ao controle e à visualização do processo como um todo. Por essa razão CERQUEIRA NETO (1992) afirma que a qualidade deve ser visualizada

como uma volta ao artesanato, para que se possa buscar em cada etapa da produção uma qualidade melhor, podendo oferecer, ao usuário final, itens de qualidade e menor custo.

Essa forma de produção evoluiu com o surgimento das guildas, durante o século XI. Elas caracterizavam-se por serem corporações formadas por artesãos e negociantes. As guildas formavam “profissionais” baseados no ensino de aprendizes pelo mestre artesão. As guildas tiveram grande contribuição neste sentido, pois além de treinar aprendizes a fazer o trabalho com qualidade, conseguiam estabelecer um único padrão de qualidade definido dentro do que o governo exigia em relação a pesos e medidas.

A profunda mudança da qualidade e suas novas conceituações vieram com a revolução industrial no século XVIII, e sua radical mudança dos processos de fabricação. Esta mudança causaria uma nova era na busca e controle da qualidade.

2.1.1.2 A Era da Inspeção

A era da inspeção inicia-se após a revolução industrial, com as mudanças provocadas nos processos de produção. Estas mudanças fizeram surgir a necessidade de adaptações estruturais nas organizações, bem como a necessidade de modelos administrativos para estas novas organizações industriais que surgiram.

Influenciado por estes fatores, emergiu, nesta época, Frederick W. Taylor, um engenheiro norte-americano, que é considerado o “pai da administração”. Seu movimento e suas teorias conhecidas como *Administração Científica*, foram sistematizadas em seu livro “Princípios da Administração Científica” (1911), causando uma revolução nos métodos gerenciais até os dias de hoje. Sobre isto, JURAN afirma que:

“O movimento mudou radicalmente os métodos gerenciais, separando planejamento e execução. Por trás estava a idéia de que os operários e os supervisores não estavam preparados para fazer o planejamento. Taylor passou a responsabilidade do planejamento a gerentes e engenheiros, deixando aos supervisores e operários a execução”. (JURAN, 1997, p. 97)

A teoria e os princípios administrativos pregados por Taylor logo foram adotados por muitas empresas norte-americanas, o que acabou gerando aumento da produtividade destas empresas.

A consequência indesejável do sistema taylorista foi a ênfase que as altas gerências, os supervisores e os operários passaram a dar à produtividade e seu crescimento, ocasionando a passagem da qualidade para um segundo plano dentro das empresas.

Mesmo com o aumento da produtividade com os novos sistemas, não havia grandes quantidades de produtos fabricados, pelo menos não como nós hoje concebemos as produções em massa, podendo as empresas se contentar, assim, com a inspeção final de seus produtos e serviços prestados aos clientes, simplesmente reparando erros e separando os bons dos maus. Havia um número aceitável de produtos e serviços conformes, tornando a inspeção um processo satisfatório para assegurar a qualidade.

Logo, a qualidade passou a ser encarada como uma responsabilidade exclusiva do departamento de fabricação. Então, tornou-se aparente que a prioridade do gerente de produção era cumprir os prazos de produção em vez de preocupar-se com a qualidade. Ele perderia seu emprego se não atendesse aos programas de produção, ao passo que seria somente repreendido se a qualidade estivesse ruim. A alta gerência finalmente percebeu que a qualidade sofria por causa desse sistema, de forma que se criou uma função separada, de inspetor-chefe.

Com isto, ocorreu a transferência de todos os inspetores das áreas de produção para um departamento central de inspeção, sob a chefia deste inspetor-chefe, que respondia às altas gerências.

Por fim, foram estes departamentos de inspeção que proporcionaram a expansão e propagação da qualidade na primeira metade do século XX, até se transformarem nos departamentos de qualidade ainda hoje existentes.

A criação destes departamentos de qualidade causaram, segundo JURAN (1997), dois problemas organizacionais. O primeiro, foi à conclusão das altas gerências de que a qualidade era responsabilidade apenas e exclusiva do departamento de qualidade, assim passaram a priorizar outros fatores.

O segundo problema foi o distanciamento da alta administração da busca pela empresa da qualidade, pois ela foi delegada às gerências, ocasionando uma grande falta de informação necessárias às mudanças que viriam.

Apesar destes fatores, o uso da inspeção por estas empresas permitiu a elas serem competitivas em qualidade nos seus mercados pelo menos até a Segunda Guerra Mundial, principalmente pelo fato de que as demais empresas do mercado utilizavam a mesma estratégia.

2.1.1.3 A Era do Controle Estatístico da Qualidade

Esta era da qualidade teve seu início com a entrada dos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial em 1941. Nesta época, o governo norte-americano criou o Conselho de Produção de Guerra (*WPB*), com a tarefa de ajudar as indústrias que eram fornecedoras do exército a alcançarem o padrão de qualidade exigido para os produtos militares.

Devido ao aumento da produção em massa e às quantidades de produção cada vez maiores, tornou-se insustentável o processo de verificação e separação dos bons dos maus produtos, sendo necessária a adoção da estatística para assegurar a qualidade dos itens produzidos, tornando-se o controle estatístico um valioso instrumento de definição de não conformidades.

Assim, o Conselho teve como principal função treinar as pessoas e as empresas a utilizarem instrumentos estatísticos para o melhoramento da qualidade destas empresas. Em função disto, além de fornecer um primeiro contato de muitas empresas com os instrumentos estatísticos, uma das principais conseqüências das ações do Conselho foi o surgimento de especialistas em qualidade, que tinham a função de aplicar nas empresas os instrumentos estatísticos.

Estes especialistas desenvolveram instrumentos em função da qualidade, iniciando o planejamento da qualidade, a auditoria de qualidade e preparando manuais de procedimentos. Estas atividades, segundo relata JURAN (1997, p. 96), “ficaram conhecidas como engenharia de controle da qualidade”.

As grandes empresas chegaram a criar um departamento de engenharia de controle da qualidade, específico para abrigar estes especialistas, que juntamente com o departamento de inspeção, formaram o setor de Controle da Qualidade.

Já na época do fim da Segunda Guerra Mundial, como influencia dos treinamentos oferecidos durante a guerra, surgiu a *American Society for Quality Control* - *ASQC* (Associação Americana de Controle da Qualidade), iniciada através de um

congresso que reuniu profissionais que trabalhavam com controle de qualidade para discutir e trocar experiências sobre o tema.

A ASQC caracteriza-se como sendo uma:

“Associação profissional sem fins lucrativos, líder em âmbito mundial no desenvolvimento, promoção e aplicação da qualidade e de tecnologias a ela relacionadas. (...)

Fundada em 1945, foi formada com o intuito de melhorar a qualidade de materiais de defesa. Hoje, a ASQC serve a mais de 96.000 associados individuais e a 700 membros corporativos nos Estados Unidos e em 63 outros países”. (PRAZERES, 1996, p. 38)

Neste período pós-guerra, ocorreram mundialmente dois eventos simultâneos importantes. Um, seria o desenvolvimento do Japão a nível industrial e como potência de qualidade; o outro, o desenvolvimento mercadológico na própria América.

A revolução japonesa da qualidade teve início após o término da Segunda Guerra Mundial, fase em que, com o incentivo de reconstrução do país pelos norte-americanos, os japoneses tentaram alterar a imagem que seus produtos possuíam no mercado, como sendo de baixa qualidade, mal-feitos e baratos.

Ishikawa descreve a situação do país na época:

“O Japão estava devastado pela derrota na Segunda Guerra Mundial. Praticamente todas as nossas indústrias haviam sido destruídas e não havia comida, nem roupas, nem habitações. O povo estava próximo da fome. Quando as forças americanas de ocupação aterrissaram no Japão, defrontaram-se imediatamente com um grande obstáculo: as falhas do sistema telefônico eram muito comuns. O telefone japonês não era uma ferramenta confiável para comunicação. O problema não se devia somente à guerra que acabara de ser travada; a qualidade do equipamento era irregular e mediocre. Conhecendo estes defeitos, as forças americanas ordenaram que a indústria de telecomunicações japonesa começasse a usar o moderno controle de qualidade e começou a educar o setor. Maio de 1946 - este foi o início do controle de qualidade estatístico no Japão”. (ISHIKAWA, 1993, p. 15)

Para realizar esta mudança necessária ao país

“Alguns dos grupos de cientistas que haviam sido formados no esforço da Segunda Guerra Mundial (1941-1945) foram mantidos, após a Guerra, com um novo objetivo: a reconstrução do Japão. Desses grupos, o mais importante foi o que passou a ser denominado JUSE - Japanese Union of Scientists and Engineers (Sindicato Japonês de Cientistas e Engenheiros), fundado em 1946”. (PRAZERES, 1996, p. 341)

Através da JUSE, as empresas japonesas uniram seus esforços em busca de uma nova qualidade, enviando equipes ao exterior para aprender com a experiência de outros países; importando literatura especializada e convidando especialistas norte-

americanos, como Deming e Juran, para proferirem conferências aos empresários japoneses sobre o controle estatístico e a gestão da qualidade. Contudo, não foram apenas as aplicações de técnicas estatísticas que reabilitaram o Japão, propiciando sua evolução qualitativa, mas sim um conjunto de fatores políticos e sociais.

A melhoria da qualidade passou a ser uma preocupação nacional no Japão, passando o cliente a ser considerado a parte mais importante para a organização.

Já nos Estados Unidos, durante o período de guerra, os produtos destinados ao uso militar obtiveram prioridade dentro dos setores produtivos, fazendo com que a produção de bens de consumo fosse interrompida.

Em consequência disto

“No fim da guerra, em 1945, os bens para a população civil eram escassos. A prioridade máxima das empresas passou a ser, então, o cumprimento dos prazos de entrega para garantir uma fatia maior do mercado, e a qualidade dos produtos foi se deteriorando de forma escandalosa”. (JURAN, 1997, p. 100)

Após a normalização da oferta dos produtos, as empresas com inferior qualidade haviam desaparecido e as empresas que restaram foram forçadas a adotar novas posturas de qualidade frente aos seus clientes. Uma destas mudanças foi o fortalecimento dos departamentos de controle de qualidade, que agora passaram a se chamar departamentos de garantia da qualidade.

2.1.1.4 A Era da Garantia da Qualidade

A garantia da qualidade tomou maior força nos Estados Unidos na década de 60, período em que, através de lei, o governo norte-americano tentava assegurar a qualidade e a segurança operacional das instalações nucleares e equipamentos militares.

Este, assim como outros novos fatores de mercado - como o surgimento de inovações tecnológicas; a introdução dos produtos japoneses com maior qualidade e menor custo; um maior oferecimento dos concorrentes em termos de valor agregado aos produtos e serviços; e o surgimento de clientes mais exigentes (pois possuíam menos dinheiro e queriam muito valor pelo seu dinheiro) - fez com que a configuração do mercado mudasse, tornando seus produtos inadequados e defasados, passando a ser tratados então como problemas de planejamento estratégico para estas empresas, pois eram comportamentos externos a elas.

A resposta das empresas norte-americanas à principal mudança que foi a revolução e invasão japonesa deu-se de várias formas. Foram restringidas as importações de produtos e lançada uma campanha com o slogan “*buy american*”, que tentava fazer com que os americanos dessem valor ao que era produzido no país ao invés dos importados. As empresas incentivavam os trabalhadores a “fazer certo da primeira vez” na tentativa de solucionar os problemas de qualidade. E por fim, realizaram treinamentos de especialistas e supervisores nos métodos estatísticos, com a intenção de imitar e atingir o sucesso japonês.

Esta resposta americana à revolução da qualidade japonesa e às transformações do mercado, segundo os autores, não foi satisfatória. Foi positiva apenas no sentido que algumas das empresas conseguiram atingir um padrão mundial de qualidade com base na cultura norte-americana, mostrando que isto era possível e servindo de exemplo para todas as demais.

Porém, para as empresas norte-americanas realmente mudarem seus procedimentos e técnicas, não era algo tão simples de ser realizado e implementado. Assim, a melhora do nível da qualidade, bem como a sua garantia, só foi conseguida através de melhoras e de maiores controles dos processos e não através de mudanças culturais e comportamentais.

Com isto, o conceito americano de garantia de qualidade, segundo PRAZERES (1996, p. 192), “está diretamente ligado à evidência, à comprovação de que a função qualidade está sendo adequadamente conduzida - ênfase em procedimentos, documentação, fluxo de informações e responsabilidades”.

E foram estas ênfases e a necessidade de comprovação, além de um modelo de padronização para implantação da qualidade, que fizeram surgir nesta época as certificações ISO 9000, que trouxeram grandes benefícios e melhorias de padrões para o mercado.

Em função disto, e atuante até hoje com uma séria participação na garantia da qualidade nas empresas, a *International Organization for Standardization - ISO*, é uma organização que fornece uma certificação atestando que os processos de uma organização satisfazem padrões de qualidade universais. Ao cumprir esses padrões, é mais fácil para a empresa competir globalmente, porque as outras empresas interpretam os padrões como redução de sua incerteza ambiental no que diz respeito à qualidade.

2.1.1.5 A Era da Gestão Estratégica da Qualidade

Segundo a narrativa de CERQUEIRA NETO (1992), na década de 80, as pessoas buscam maior qualidade de vida, e as transformações mundiais sejam em economia, sejam sociais, fazem com que as empresas alterem seus modelos de gestão, pois o lado de fora de qualquer empresa passa a definir o que ocorre dentro dela.

Assim, a alta administração reconhece o impacto da qualidade no sucesso competitivo da empresa, e passa a valorizar os clientes e sua satisfação como fator de preservação e ampliação da participação de mercado. As empresas descobrem que qualidade não se implanta através de programas, mas de um processo de melhoria contínua. A qualidade passa, então, a integrar-se à gestão estratégica do negócio.

O Quadro 1 mostra um resumo das eras em relação a vários fatores.

QUADRO 1 - AS ERAS DA QUALIDADE

Identificando Características	Inspeção (Dec. de 1930)	Controle Estatístico de Qualidade (1930-1950)	Garantia de Qualidade (1950-1980)	Administração Estratégica de Qualidade (1980-1990)
<i>Visão de qualidade</i>	Um problema a ser resolvido	Um problema a ser resolvido	Um problema a ser resolvido, mas que é atacado proativamente	Uma oportunidade competitiva
<i>Preocupação primária</i>	Deteção	Controle	Coordenação	Impacto estratégico
<i>Ênfase</i>	Uniformidade do produto	Uniformidade do produto com inspeção reduzida	A cadeia de produção inteira e a contribuição de grupos funcionais para prevenir fracassos de qualidade	O mercado e necessidades do consumidor
<i>Métodos</i>	Medir e medida	Ferramentas estatísticas e técnicas	Programas e sistemas	Planejamento estratégico, meta fixa, e mobilizando a organização
<i>Quem tem responsabilidade para qualidade</i>	O departamento de inspeção	Os departamentos que criam e fabricam	Todos os departamentos, embora a administração de topo é só periféricamente envolvida	Todos na organização, com administração que exercita liderança forte
<i>Orientação e aproximação</i>	“Inspeções em” qualidade	“Controles em” qualidade	“Construções em” qualidade	“Administrar em” qualidade

Fonte: Adaptado de GARVIN (1988, p. 37)

O setor de serviços, principalmente os chamados três gigantes - governo educação e saúde, tiveram uma evolução em pouco diferente do setor de manufatura, pois os próprios conceitos propostos por Taylor levaram mais tempo para serem estendidos ao setor, que muito mais cautelosamente tentou adotar seu sistema.

Essas empresas preferiram confiar mais no sistema de supervisão devido a sua forma de produção, do que nas formas de inspeção e testes. Com isto, seu avanço em função da qualidade ainda está ocorrendo de forma mais lenta do que nas indústrias,

mas a formação de ótimos exemplos próprios, alianças e troca de experiências, prometem conseguir fazer com que o setor atinja novos padrões de qualidade, causando significativas alterações no setor.

É útil lembrarmos que as empresas manufatureiras japonesas levaram quase vinte anos para chegar a um movimento maduro de qualidade capaz de proporcionar vantagem competitiva sustentada e que, no seu setor de serviços, o movimento tem apenas dez anos.

Segundo a narrativa de JURAN (1997), a perspectiva futura dos mercados está se configurando de forma diferente para cada bloco. Os Estados Unidos estão desenvolvendo, através de vários fatores e metodologias, suas técnicas de produção, atingindo assim níveis globais de qualidade com os quais possam ser competitivos a nível mundial. Isto significa uma expansão em termos de ocupação de fatia de mercado, principalmente interno, onde a diferença de qualidade em relação aos produtos importados, principalmente os japoneses, torna-se cada vez menos significativa, tornando outros os diferenciais competitivos.

O Japão já possui uma cultura de melhoria da qualidade muito claramente definida e institucionalizada, principalmente por ter consciência de que sua posição de superpotência econômica deve-se às realizações na área da qualidade. Assim, o país deve continuar neste ritmo, enfrentando alguns problemas nos mercados mundiais devido à evolução da qualidade dos demais competidores e a conseqüente diminuição da distância entre o nível de qualidade de seus produtos e dos produtos japoneses.

Já, o bloco europeu apresenta características diferenciadas. A visão de qualidade difere segundo a história e culturas locais. Entretanto, sua principal preocupação é com a certificação, principalmente pela ISO 9000, tendo seu mercado sido configurando em função de que quaisquer importações ou negociações de produtos estrangeiros dentro do mercado europeu sejam apenas realizadas com a certificação comprovada.

Esta preocupação apenas com as certificações é que torna incerto o futuro do mercado europeu e de seus produtos, pois, apesar da certificação ter seus méritos, falha em não incluir itens essenciais ao estabelecimento de níveis de qualidade de padrão internacional, como treinamentos e liderança pessoal para executivos.

Outros países e blocos econômicos localizam-se entre estas configurações, brigando por atingirem padrões internacionais, para conseguirem colocar seus produtos a nível mundial.

O Brasil, através da clara influência norte-americana, segue seus caminhos utilizando as metodologias que trouxeram avanços e, muitas vezes, as que também não trouxeram. Com apoio de muitos programas governamentais como o Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade – PBPQ de 1990, começou a difusão dos conceitos da qualidade no país, quando as empresas nacionais começaram a evoluir por méritos próprios, através de exemplos e trocas de experiências com as multinacionais existentes no país. A pressão interna, devido à necessidade de qualidade para competir com os produtos estrangeiros, assim como, a necessidade de melhores padrões para conseguir espaço nos mercados mundiais (como a necessidade da certificação da ISO no bloco europeu), também levou algumas empresas brasileiras a atingirem novos níveis de qualidade, inclusive sob padrões mundiais.

Alguns setores nacionais, a exemplo mundial, como o de serviços, também apresentam um avanço menor em termos de qualidade, mas estão procurando seus modelos e fazendo suas tentativas, e aos poucos vão atingindo e mudando a qualidade no setor.

2.1.2 Conceitos e definições

Conceituar a qualidade não é uma tarefa fácil, por isso a necessidade de se apresentar e se discutir diversos conceitos sobre ela, para melhor entendê-la.

A princípio, define-se qualidade como:

“(qual-i-dad-e) - substantivo feminino - do latim: qualitas, qualitatis - o que caracteriza alguma coisa; característica de alguma coisa; o que faz com que uma coisa seja tal como se a considera; caráter, índole; o que constitui o modo de ser das coisas, essência, natureza; prosperidade, excelência, virtude; talento; disposição moral ou intelectual; importância, gravidade de alguma situação, de algum negócio; natureza, condições próprias de alguma; caracteres valorizadores ou depreciadores”. (PRAZERES, 1996, p. 336)

Segundo KANO (1993), a origem da palavra qualidade vem do latim "Qualitas", que significa diferença de itens, ou quão bom ou ruim é um produto. Na visão chinesa, analisando-se o caractere que é usado para definir qualidade, verifica-se

que é o mesmo usado para definir "alta classe" ou "precioso". Assim, vemos que o conceito comum de que se deve pagar caro para se ter qualidade está vinculado à origem da palavra, pois um produto que tem mais coisas que o outro, ou é mais precioso, seria mais caro.

No dicionário Aurélio (FERREIRA, 1988), qualidade é propriedade, atributo ou condição das coisas ou das pessoas capaz de distingui-las das outras e de lhes determinar a natureza. Numa escala de valores, qualidade permite avaliar e, conseqüentemente, aprovar, aceitar ou recusar qualquer coisa. Qualidade é dote, dom, virtude, condição, posição, função.

A origem da palavra qualidade tem influenciado os autores modernos que, cada um a sua visão, estabeleceram (propuseram) conceitos de diferentes maneiras (assim como as pessoas comuns). Os principais seriam:

✓ **Armand FEIGENBAUM (1991)**

“Qualidade quer dizer o melhor para certas condições do cliente. Essas são: o verdadeiro uso e o preço de venda do produto”. “Qualidade é a composição total das características de marketing, engenharia, fabricação e manutenção de um produto ou serviço, através das quais o mesmo produto ou serviço, em uso, atenderá às expectativas do cliente”.

✓ **William Edwards DEMING (1990)**

“Qualidade consiste na capacidade de satisfazer desejos do cliente” e “melhoria contínua”.

✓ **J.M. JURAN (1974)**

“O nível de satisfação alcançado por um determinado produto no atendimento aos objetivos do usuário, durante o seu uso, é chamado de *adequação ao uso*. Este conceito de adequação ao uso, popularmente conhecido por alguns nomes, tal como qualidade, é um conceito universal aplicável a qualquer tipo de bem ou serviço”.

✓ **Philip CROSBY (1979)**

“Qualidade (quer dizer) é conformidade com os requisitos”. (1984) “Qualidade é o atendimento às especificações definidas para satisfazerem o usuário”.

✓ **Kaoru ISHIKAWA (1986)**

“Qualidade é o desenvolvimento, projeto, produção e assistência de um produto ou serviço que seja o mais econômico possível e o mais útil possível, proporcionando satisfação ao usuário”.

✓ **TEBOUL (1991)**

“Qualidade é a capacidade de satisfazer às necessidades tanto na hora da compra, quanto durante a utilização, ao menor custo possível, minimizando as perdas, e melhor do que os nossos concorrentes”.

✓ **SCHOLTES (1992)**

“Qualidade é melhorar o processo de produção, aprendendo como ele funciona, a fim de atender e fazer de forma confiável e independente o que o cliente deseja”.

✓ **CAMPOS (1990)**

“Produto de qualidade é aquele que atende perfeitamente, de forma acessível, seguro, confiável e no tempo certo às necessidades do cliente”.

✓ **PALADINI (1994)**

“Qualidade, corretamente definida, é aquela que prioriza o consumidor. Isto mostra que a qualidade é mais do que simples estratégias ou técnicas estatísticas é, antes, uma questão de decisão que reflete em políticas de funcionamento da organização”.

Estas definições apenas ratificam que a qualidade não é algo simples de ser definido, afinal, discute-se a qualidade há muito tempo. As definições de qualidade são tão amplas, e ao longo do tempo foram englobando tantos aspectos, que definir qualidade é apenas possível através da opinião pessoal, ou indo de acordo com algum dos conceitos fornecidos pelos diversos autores, já que nenhum consegue envolver todos os aspectos da qualidade em apenas uma definição.

Para as inúmeras definições de qualidade existentes, apresenta-se GARVIN (1988, p. 48) que, ao identificar cinco visões, conceitua a qualidade englobando todas estas definições dos diversos autores:

Visão transcendental - Nesta visão, qualidade é sinônimo de algo inato ao produto, uma “excelência inata”. Parte da premissa de que há algo de intemporal e duradouro nas obras de qualidade. O mais freqüente é alegar que a qualidade não pode ser conceituada, nem medida, sendo reconhecida exclusivamente pela experiência. Esta visão gera uma enorme dificuldade, pois não oferece orientação prática alguma. Esta definição se sustenta na idéia de que um gerente ou qualquer pessoa conhecerá e reconhecerá a qualidade quando com ela se defrontar. Se ela existe ou não existe, é algo intrínseco a um produto/serviço.

Visão baseada no produto - Completamente antagônica à anterior, nesta visão a qualidade é vista como uma variável precisa e mensurável. Sustenta que “diferenças de qualidade refletem diferenças nas quantidades de algum ingrediente ou atributo de um produto” (GARVIN 1988, p. 50). Em geral, melhor qualidade seria aqui sinônimo de maiores números e melhores características de um produto, enfocando que a alta qualidade implica em maiores custos. Exemplificando: um sorvete de alta qualidade

possui um alto conteúdo de gordura. Sendo assim, forma-se uma dimensão vertical à qualidade, pois o produto pode ser classificado pela quantidade do atributo desejado que possui. Outro exemplo é o número de opcionais existentes em um automóvel. Quanto maior o número de opcionais, melhor a qualidade.

Segundo este conceito, a qualidade é vista como característica inerente ao produto e não como algo atribuído ao mesmo. Como se pode ver, esta abordagem também apresenta limitações, uma vez que nem sempre existe uma correspondência entre os atributos do produto e a qualidade.

Visão baseada no valor - Um produto é de boa qualidade quando apresentar alto grau de conformação a um custo aceitável. São conceitos que reúnem as necessidades do consumidor às exigências de fabricação, definindo qualidade em termos de custos e preços. O preço acaba por envolver uma questão de adequação do produto à finalidade a que ele se destina.

Visão baseada no usuário - Esta visão também é bastante subjetiva, pois se fundamenta no princípio de que um produto com qualidade é aquele que melhor atende e/ou satisfaz aos desejos, necessidades e expectativas do consumidor. Isto quer dizer que um produto possui mais qualidade à medida que está atendendo as necessidades do público alvo. As avaliações do usuário em relação às especificações são os únicos padrões próprios à qualidade. Um problema que surge nesta abordagem é que iguala qualidade com satisfação máxima. Ambas estão intimamente relacionadas, porém não são de forma alguma idênticas.

GARVIN (1988) cita o exemplo que em uma lista de livros mais vendidos, estes são obviamente os preferidos pelos leitores, muito embora possam não se traduzir no mais alto nível de literatura.

Visão baseada na produção - A visão anterior era fundamentada na preferência do consumidor, esta por sua vez, fundamenta-se no lado da oferta, interessando-se basicamente na engenharia e produção do bem. Todos os conceitos ligados a esta visão se resumem em um único: "qualidade é a conformidade com as especificações" (GARVIN 1988, p. 53). Qualidade é atender aos requisitos e melhorias de qualidade consideradas como redução do número de desvios, representando redução dos custos. Seu enfoque é basicamente interno. Admite o interesse do consumidor por qualidade, mas sustenta que um produto não-conforme não lhe atenderia as

necessidades. Talvez seja esta a sua grande deficiência, abandonar o elo que o consumidor observa entre qualidade e característica do produto, além da conformidade. É cercada de várias técnicas modernas, mas sempre com o intuito de redução de custos.

Apesar destas visões englobarem os conceitos de qualidade, é válido apresentar alguns conceitos mais técnicos em relação ao tema, defendidos por organizações reconhecidas na área.

Para a ASQC, a "qualidade é a totalidade de requisitos e características de um produto ou serviço que estabelece a sua capacidade de satisfazer determinadas necessidades".(PRAZERES, 1996, p. 337).

Já para a ISO, a "qualidade é a totalidade de características de uma entidade que lhe confere a capacidade de satisfazer as necessidades explícitas e implícitas".

O que fica claro, é que não existe um consenso entre os autores, uma definição única, mas o consumidor é geralmente a chave, segundo a maioria, resumida pela visão baseada no usuário de Garvin.

De forma sucinta, qualidade é o que o cliente quer e como ele a julga. Por isso toda organização busca uma melhoria da qualidade, pois através dela tenta-se melhor satisfazer seus clientes.

Conforme ROBBINS (2000, p. 43),

"Estreitamente ligada ao critério da satisfação do cliente é a preocupação com a qualidade. Ela abrange operações e processos internos, bem como avaliações dos clientes [sem grifo no original]. Dessa forma, a procura pela qualidade significa desde manter pisos limpos nas áreas de produção até eliminar passos desnecessários no processamento das contas a pagar, manter baixos os custos de estoque e garantir que os clientes estejam satisfeitos".

Qualidade é um conceito sistemático de busca da excelência. A qualidade de um mesmo produto/serviço pode ser diferente para diferentes clientes e pode ser diferente para o mesmo cliente em diferentes tempos ou condições. As necessidades e as expectativas do cliente são normalmente traduzidas em características com critérios especificados e podem incluir, por exemplo, aspectos de desempenho, usabilidade, segurança de funcionamento (disponibilidade, confiabilidade), segurança, meio ambiente, economia, estética, entre outros. É um julgamento, por parte do receptor do serviço ou produto, se o grau do serviço ou produto está abaixo ou acima de seus desejos e necessidades.

Por essa razão, surgiu no mercado o termo “empresa voltada para o cliente”, pois, nos últimos anos, tem havido uma revolução significativa na maneira como os clientes (consumidores) são encarados pelas empresas de serviços e transformação, de forma totalmente diferente do tempo em que a demanda era maior que a oferta e tudo o que era produzido e oferecido era comprado, fazendo os clientes precisarem se adaptar aos produtos, mesmo que estes não atendessem suas necessidades e expectativas. As organizações passam a viver sob uma nova realidade; desenhar produtos e processos a partir das expectativas destes seus clientes.

Essa mudança implica em conhecer o que o cliente deseja e necessita, desenhar um produto ou serviço diferenciado que no mínimo atenda a esta necessidade e, através disto, estabelecer relações em bases mais duradouras.

Para PRAZERES (1996, p. 367), satisfação do cliente é uma “reação do usuário que recebe produtos e/ou serviços visivelmente superiores a quaisquer outros do mercado, e no prazo. A satisfação de clientes é o resultado de antecipar e superar suas necessidades e expectativas implícitas e explícitas e deve ser a razão de ser de todas as organizações”.

Esta mudança de foco, colocando o cliente como determinante de processos e produtos de qualidade, necessita de uma postura muito mais ampla, estratégica e cuidadosa, diferente daquela tradicionalmente utilizada pelas organizações e seus administradores.

Segundo ROBBINS (2000), os empresários perceberam que o sucesso de longo prazo só pode ser alcançado mediante a satisfação do cliente, já que o cliente é que, em última instância, paga todas as contas. E os clientes de hoje dispõem de mais opções do que nunca e, portanto, são mais difíceis de contentar. Segundo ele, “uma pesquisa recente, (...) descobriu que os altos executivos consideravam a satisfação do cliente como a questão mais importante na determinação do sucesso empresarial - antes de desempenho financeiro, competitividade e marketing” (ROBBINS 2000, p. 10).

Portanto, a organização que se propõe a oferecer qualidade em tudo o que faz, deve conhecer as atitudes e preferências básicas de cada cliente, ou grupo de clientes, deve ter como foco principal as necessidades e expectativas dos clientes, incluindo todos os clientes, tanto os internos como os externos. Deve também gerar entre seus colaboradores o comprometimento com o papel que representam para o desempenho de

serviços e produtos que estejam imbuídos de qualidade, para que o cliente perceba esta qualidade.

Assim, segundo ALBRECHT (1995, p. 7):

“As empresas centralizadas nos clientes vêem o cliente como ponto de partida, posto de escuta e árbitro final para tudo aquilo que fazem. Elas partem das necessidades e expectativas do cliente, os atributos que são desejados. Então desenvolvem e aperfeiçoam produtos e serviços para satisfazê-las”

Essa busca da satisfação e da qualidade no setor de serviços, apresenta-se um pouco diferenciada das empresas de manufatura, devido às características próprias dos serviços.

A diferença fundamental encontra-se na subjetividade e na dificuldade de estabelecer o que é qualidade, uma vez que os clientes reagem diferentemente ao que parece ser o mesmo serviço. Cada cliente possui uma determinada percepção sobre qualidade, muitas vezes esta diferença implica até mesmo em “estado de espírito do cliente” no momento da prestação do serviço. As pessoas possuem padrões diferentes de qualidade. Em serviços são enfatizadas as relações diretas com os clientes e o processo deve ser flexível, porque o cliente participa do processo produtivo de forma efetiva (PALADINI, 1995). Portanto, as organizações precisam ser flexíveis e detentoras de capacidades para mudança e renovação constantes.

A qualidade dos serviços pode ser percebida pelos clientes através dos seus componentes tangíveis e intangíveis. A tangibilidade de um serviço consiste naquilo que o cliente sente e vê, como por exemplo, a aparência física da instalação, tanto interna quanto externamente. Ou seja, conservação do prédio, iluminação interna e externa, sinalização, limpeza do ambiente, acesso e apresentação dos funcionários. Os componentes intangíveis são amabilidade, cordialidade e cooperação. A cordialidade é traduzida através de expressões adequadas dos funcionários, de uma atitude que traduza a “disposição de servir”. Portanto os componentes intangíveis estão diretamente relacionados com o lidar dos funcionários em relação aos clientes.

Para ALBRECHT (1992), a qualidade em serviços é a capacidade que uma experiência ou qualquer outro fator tenha para satisfazer uma necessidade, resolver um problema ou fornecer benefícios a alguém.

A qualidade em serviços é mais delicada, pelo contato e vivência do cliente ser bem maior junto à empresa.

Toda empresa de serviço apresenta os chamados momentos de verdade, que seriam:

“Episódios em que o cliente entra em contato com qualquer aspecto da organização e forma uma impressão e/ou opinião sobre a qualidade do atendimento, de seus produtos ou serviços. A expressão “momentos da verdade” foi popularizada por Jan Carlzon, presidente da SAS, empresa de aviação Escandinávia, que disse que a prestação de serviços é o resultado da soma de todos os momentos da verdade de um cliente com a organização”. (PRAZERES, 1996, p. 270).

Assim, todos os momentos de verdade da empresa têm que ser avaliados e cuidados, para que se tenha qualidade em todos eles, pois a falha em apenas um deles pode comprometer não só a qualidade dos demais momentos, como influenciar a percepção do cliente sobre todo o serviço.

Por essa razão, a qualidade em serviços é mais complexa e necessita de um maior controle, pois, ao contrário das fábricas, ao se detectar erros e inconformidades não é possível de se voltar atrás, apenas corrigi-los para o futuro.

Em função disso, as empresas de serviço sempre investiram mais em treinamentos e em fortes processos de avaliação dos seus serviços baseados na opinião dos seus clientes, na tentativa de identificar os erros e baixas de qualidade em cada um dos seus momentos da verdade, podendo assim, melhorar seus serviços e identificar novas expectativas dos seus consumidores.

A busca das empresas pela qualidade, fez surgir o conceito de Qualidade Total - QT, na intenção de se ter qualidade na totalidade dos processos da empresa. E para atingir isso, desenvolveram-se novas ferramentas e formas de implementar esta qualidade nas gestões empresariais.

2.1.2.1 Qualidade Total - QT

MEARS (1993) define QT como um sistema permanente e de longo prazo, voltado para alcançar a satisfação do cliente através da melhoria contínua da qualidade dos serviços e produtos.

Já, BECKER (1993) define QT como um sistema administrativo orientado para pessoas cujo objetivo é o incremento contínuo da satisfação do cliente a custos reais decrescentes.

Para AGGAEWAL (1993), QT é uma filosofia para conquistar a confiança do cliente e garantir a rentabilidade de longo prazo da empresa.

Nesta tentativa de se alcançar a QT da empresa, muitas criaram, e criam, Programas de QT, para que através de treinamentos, transformem-se valores e se consiga mudar a cultura da empresa, estabelecendo a QT em todos os processos como um valor próprio.

Para as empresas,

“O papel essencial dos programas de qualidade total é a realização com sucesso de produtividade, que pode, neste sentido, ser vista como a efetividade com a qual os recursos entrantes - de pessoal, materiais, maquinário, informação - em uma fábrica são traduzidos em saídas de produção, orientada à satisfação dos clientes e que hoje envolvem todas as atividades relevantes - marketing, engenharia, produção, e serviços - da fábrica e da companhia em vez de apenas as atividades dos trabalhadores da fábrica, onde a atenção tradicional tem sido concentrada” (FIEGENBAUM, 1991, p. 339)

E é a formação destes programas de qualidade pelas empresas que é justamente a maior crítica em relação à tentativa de alcançar a QT dentro das organizações, pois:

“... consultores especializados têm enfatizado o fato de que a qualidade total não é um programa, mas um processo. Um programa pressupõe um início e um fim, enquanto um processo é contínuo, não é delimitado por espaços de tempo. Em outras palavras, deve ser algo absorvido pela cultura e que passa a ser realidade constante de todos os empregados de determinada organização”. (LAS CASAS, 1994, p. 34)

2.1.2.2 Controle da Qualidade Total - CQT (*Total Quality Control - TQC*)

O CQT seria um:

“... sistema voltado para propiciar satisfação ao cliente, gerando produtos e serviços de forma organizada e econômica, com assistência ao cliente/consumidor, estruturado de forma a que todos os funcionários da organização possam participar, contribuir e estar comprometidos com os esforços de desenvolvimento, manutenção e melhoria da qualidade de forma global”. (PRAZERES, 1996, p. 89).

A denominação TQC - Total Quality Control ou Controle da Qualidade Total foi primeiramente utilizada pelo Dr. Armand V. Feigenbaum em 1957, em um artigo publicado no periódico industrial Quality Control, editado pela ASQC; e visava resgatar que o conceito de qualidade deveria conter uma abordagem mais ampla, envolvendo um conjunto de dispositivos para regular todo o ciclo produtivo, do qual o controle estatístico constituiria apenas um elemento.

FEIGENBAUM (1991, p. 51) define CQT como “um sistema eficaz para a integração dos esforços de desenvolvimento, manutenção e melhoria da qualidade dos vários grupos da organização a fim de que a produção e os serviços apresentem os níveis mais econômicos possíveis, que permitam a satisfação total dos clientes”.

No Brasil, o CQT foi primeiramente abordado na Johnson & Johnson e na Volkswagen, em 1972.

O CQT foi e continua sendo muito usado pelas empresas, principalmente de transformação, mesmo que com algumas evoluções e mutações. Esta técnica, que serviu de apoio para a evolução da indústria japonesa, também se encontra presente como base para muitos programas de qualidade das empresas brasileiras. Programas como o de Controle Estatístico de Produção (CEP) geralmente são o alicerce e o embrião para as mais diversas tentativas de evolução em termos de implantação da qualidade como valor para os funcionários.

Mas é claro que métodos estatísticos não ajudam e dificilmente reforçam uma transformação de atitudes e incorporação de qualidade como um valor para as pessoas. Geralmente, para o empregado, é apenas outra doutrinação, outra forma de medi-lo e controlá-lo.

De concreto, apenas o fato de que se não se consegue evoluir para uma cultura de qualidade, pelo menos se tem um programa eficaz de controle de produção, rigoroso para detecção de não-conformidades e variâncias nos resultados, necessários para uma implantação de normas ISSO, por exemplo.

2.1.2.3 Gestão da Qualidade Total - GQT (*Total Quality Management - TQM*)

A denominação TQM (GQT) foi criada em 1985 pela *Naval Air Systems Command*, nos Estados Unidos.

Os gerentes americanos perceberam o que as companhias japonesas estavam fazendo para obter tal nível de qualidade e reagiram criando sua versão da melhoria contínua (*kaizen*), ao qual denominaram GQT. Trata-se então, “de uma filosofia de administração motivada pela constante consecução da satisfação do cliente, mediante o aprimoramento contínuo de todos os processos organizacionais”. (ROBBINS, 2000 p. 12)

O movimento GQT é em grande parte uma resposta à competição global e aos clientes mais exigentes. Embora o GQT tenha se popularizado nos anos 1980, suas raízes remontam a 30 anos antes disto, quando, em 1950, o americano W. Edwards Deming foi ao Japão e explicou a muitos gerentes japoneses como melhorar a eficácia da produção. Fundamental em seus métodos gerenciais era o uso de estatísticas para analisar a variabilidade nos processos de produção. Uma organização bem administrada, segundo Deming, era aquela em que o controle estatístico reduzia a variabilidade e resultava em qualidade uniforme e quantidade previsível de produção.

Por essa razão, que:

“Gestão da Qualidade Total (TQM -Total Quality Management) é uma interpretação relativamente recente da arte de administrar. Seu objetivo é melhorar a qualidade do produto e do serviço e aumentar a satisfação do cliente por meio da reestruturação das práticas administrativas tradicionais. A utilização da TQM é específica para cada organização que adota tal abordagem”. Relatório do U.S. General Accounting Office, maio de 1991.”(CHANG; LABOVITZ; ROSNSKY, 1994, p. IX)

Para JURAN e GRYNA (1991), o GQT é uma extensão do planejamento dos negócios da organização, que inclui o planejamento da qualidade voltado para o estabelecimento dos objetivos da qualidade e para o desenvolvimento de meios para realizar esses objetivos. É estruturado nos moldes do planejamento estratégico dos negócios, porém exige organização, técnicas, instrumentos e treinamentos especiais. Além disso, o GQT requer que a administração superior se envolva pessoalmente no estabelecimento e cumprimento dos objetivos mais abrangentes da qualidade.

De uma forma muito semelhante, GARVIN (1992) define de uma forma genérica o GQT como sendo um esforço de cooperação de todas as pessoas da companhia, desde o *marketing*, passando pela pesquisa e desenvolvimento, aquisição, fabricação e prestação de serviços a clientes em direção à qualidade.

Philip Crosby, um dos gurus da qualidade, considera que “a primeira das barreiras na gestão da qualidade total é, em todo o mundo, a falta de comprometimento e prioridade, em nível da alta administração, antepondo-se entre a teoria e a prática”. (PRAZERES, 1996, p. 194).

Realmente, a liderança forte e persistente da alta administração e a educação e o treinamento de todos os membros da organização são essenciais para o sucesso de um modelo de GQT.

O Quadro 02 resume os elementos básicos do GQT.

QUADRO 2 - O QUE É GESTÃO DA QUALIDADE TOTAL?

<p>1. Foco intenso no cliente. O cliente não só inclui os de fora, que compram os produtos ou serviços da organização, como também os clientes internos (como pessoal da expedição ou de contas a pagar), que atendem e interagem com outros na organização.</p>
<p>2. Preocupação pelo aprimoramento constante. O TQM é um compromisso em nunca estar satisfeito. "Muito bom" não é bom o bastante. A qualidade sempre pode ser melhorada. O TQM cria uma corrida sem linha de chegada.</p>
<p>3. Aprimoramento na qualidade de tudo o que a organização faz. O TQM usa uma definição muito ampla de qualidade. Ela não se refere apenas ao produto final, mas também ao modo como a organização trata as entregas, como responde rapidamente às reclamações, a polidez com que os telefonemas são atendidos, e assim por diante.</p>
<p>4. Mensuração precisa. O TQM utiliza técnicas estatísticas para medir toda variável crítica nas operações da organização. Essas operações são medidas comparadas com padrões ou marcos de referência (benchmarks) para identificar problemas, localizar suas raízes e eliminar suas causas.</p>
<p>5. Participação ativa dos funcionários. O TQM envolve o pessoal de linha no processo de aprimoramento. Nos programas de TQM, equipes são amplamente empregadas como veículos de participação ativa na detecção e na solução de problemas.</p>

Fonte: ROBBINS (2000, p. 13)

GQT, foi à resposta norte-americana à evolução japonesa da qualidade. Para os japoneses, a qualidade faz parte de sua cultura, é um valor absorvido pelas pessoas e transformado em atitudes subconscientes, já para os ocidentais, isso nunca foi possível de ser alcançado, fazendo-se necessária a criação e de uma forma gerencial para que se pudesse tentar imprimir a qualidade como uma regra, princípio, ou valor.

Na verdade, esta é uma das razões porque não só os programas de qualidade dificilmente dão certo, assim como mudanças radicais de se gerenciar também não.

Uma pesquisa da firma de consultoria norte-americana Bain & Company mostra que o percentual de empresas que adotam a GQT vem reduzindo nos Estados Unidos, na Europa e na Ásia, embora ainda seja bem alto, cerca de 67%.

O porquê desta redução, especulam especialistas, deve-se ao fato de que as empresas não estariam usando a ferramenta corretamente.

O GQT deve desenvolver processos que visam a obtenção de produtos sem defeitos para reduzir custos de fabricação e assistência técnica e entregar ao cliente um produto de maior qualidade com menor preço? Ou deve ser uma coleção de certificados?

Assim, o chamado verdadeiro GQT não teria vingado, e sim, sua versão banalizada, “inventada” pelas Forças Armadas dos EUA e por autoproclamados especialistas.

Em função disto, as empresas estão buscando seus próprios conceitos de qualidade e qual a melhor forma de alcançá-los. Ou seja, nem GQT, nem QT, nem programas, a definição do que é a qualidade para cada organização a conduz para a procura desta nova organização, independentemente da forma que seja necessária, o importante é se ter qualidade suficiente para se manter no mercado e buscar novas vantagens competitivas.

2.1.3 Pensadores (gurus) da qualidade.

Os conceitos de qualidade evoluíram de acordo com as formas de produção da sociedade, bem como através da contribuição de vários pesquisadores. Dentre estes pensadores, vale destacar o nome de três americanos, considerados os gurus da qualidade, que através de suas respectivas contribuições e trabalhos, transformaram o mundo através da qualidade.

2.1.3.1 William Edwards DEMING

Deming foi consultor de empresas de renome internacional, professor e autor de diversos livros e mais de duzentos trabalhos na área da qualidade. Engenheiro Elétrico pela Universidade de Wyoming e Ph.D em Física Matemática pela Universidade de Yale. Foi funcionário do Departamento de Agricultura dos EUA, e ao assistir a uma palestra do famoso estatístico Dr Shewart, ficou impressionado, passando a estudar e dedicar-se profundamente a estatística.

Durante a Segunda Guerra Mundial defendeu a utilização da estatística para melhorar a qualidade dos produtos americanos; tornando-se, em 1945, professor desta disciplina na Universidade de Nova York.

“Deming visitou o Japão pela primeira vez em 1947, a convite do General MacArthur, na intenção de reconstruir a indústria japonesa. (...) Em 1950 proferiu uma série de conferências a industriais japoneses sobre o tema ‘controle de qualidade’ (CRAINER, 1999, p. 44). Seguiu durante toda a década, conduzindo seminários e cursos por todo o Japão. A partir disto, o JUSE ensinou a milhares de engenheiros e outros profissionais métodos estatísticos, a fim de poderem trabalhar e melhorar a qualidade em suas empresas.

Os japoneses foram receptivos à mensagem de Deming, principalmente por causa dos elementos em comum com sua cultura, como a ênfase em resultados grupais. Elementos que o ocidente tinha dificuldades em compreender.

“A mensagem dele era que organizações deveriam ‘administrar em termos de qualidade’. Para realizar este objetivo era necessário focalizar o cliente. (...) O consumidor é a parte mais importante da linha de produção”. (CRAINER, 1999, p. 45).

Esse pensamento não era fácil de ser aceito pelo ocidente, pois nessa época as linhas de produção produziam em máxima capacidade e sem nenhuma preocupação com quem compraria esta produção. Outra dificuldade ocidental era, ainda, a idealização de que a alta administração, assim como as gerências tinham se comprometer para que um programa de qualidade funcionasse em toda a empresa.

Enquanto o Japão mudava sua economia e seus produtos através da obra de Deming, que fez o país adotar novos princípios de administração, revolucionando sua qualidade e produtividade, o ocidente mudava de um modismo ao outro, até os anos 80, quando a América descobriu o que o Japão estava fazendo, descobrindo finalmente Deming e seu trabalho.

Os pensamentos (filosofias) de Deming, foram traduzidos em forma de pressupostos que representam uma abordagem global da empresa, onde cada uma das partes exerce influência vital nas seguintes, formando assim uma cadeia que culmina com um produto de boa qualidade. Segundo ele, estes princípios aplicam-se indistintamente à organizações pequenas ou grandes, tanto na indústria de serviços

como na de transformação. Aplicando-se ainda, igualmente, a qualquer divisão de uma empresa.

Os 14 princípios de Deming são: (Filosofia de gestão integrada)

1. Crie constância de propósito para a melhoria dos produtos e dos serviços. Estabeleça constância de propósito para a melhora do produto e do serviço, objetivando tornar-se competitivo e manter-se em atividade, bem como criar emprego.

2. Adote a filosofia da qualidade. Estamos em uma nova era econômica. A administração ocidental deve acordar para o desafio, conscientizar-se de suas responsabilidades e assumir a liderança no processo de transformação em busca da qualidade.

3. Elimine a dependência da inspeção para alcançar a qualidade. Deixe de depender da inspeção para atingir a qualidade. Elimine a necessidade de inspeção em massa, introduzindo a qualidade no produto desde o seu primeiro estágio.

4. Acabe com a prática de adquirir insumos somente com base no preço. O preço não tem sentido sem uma medida da qualidade que está sendo adquirida, nos tempos atuais que exigem uniformidade e confiabilidade. Cesse a prática de aprovar orçamentos com base no preço. Desenvolva um único fornecedor para cada item, num relacionamento de longo prazo, fundamentado na lealdade e na confiança.

5. Melhore de forma constante e permanente todo o processo de planejamento, produção e atendimento. De modo a melhorar a qualidade e a produtividade e, conseqüentemente, reduzir de forma sistemática os custos. Com melhoras contínuas, a distribuição estatística das características qualitativas principais das peças, materiais e serviços torna-se tão estreita que as especificações se perdem no horizonte.

6. Institua o treinamento no desempenho da função. O treinamento tem de ser totalmente remodelado. A administração necessita de treinamento para aprender a conhecer a empresa, desde o recebimento de materiais até o cliente. Um problema central é a necessidade de compreender e saber avaliar a variabilidade.

7. Adote e institua a liderança. O objetivo da chefia deve ser o de ajudar as pessoas e as máquinas e dispositivos a executarem um trabalho melhor. A chefia administrativa está necessitando de uma revisão geral, tanto quanto a chefia dos trabalhadores de produção.

8. Afaste o medo. Elimine o medo, de tal forma que todos trabalhem de modo eficaz para a empresa. Ninguém pode dar o melhor de si a menos que se sinta seguro.

9. Rompa as barreiras entre as diversas áreas da empresa. Elimine as barreiras entre os departamentos. As pessoas engajadas em pesquisas, projetos, vendas e produção devem trabalhar em equipe, de modo a preverem problemas de produção e de utilização do produto ou serviço.

10. Elimine 'slogans', os estímulos e as metas para as equipes de empregados. Elimine lemas, exortações e metas que exijam nível zero de falhas para a mão-de-obra e estabeleça novos níveis de produtividade. Tais exortações apenas geram inimizades, visto que o grosso das causas da baixa qualidade e da baixa produtividade encontram-se no sistema, estando portanto, fora do alcance dos trabalhadores. O que há de errado com cartazes e exortações? Dirigem-se às pessoas erradas. Derivam do pressuposto da administração de que os operários poderiam, caso mostrassem maior zelo, atingir o índice de zero-defeito, melhorar a qualidade, aprimorar a produtividade, e tudo o mais de desejável.

11. Elimine cotas numéricas para os empregados e metas quantitativas para os dirigentes. Elimine os padrões de trabalho na linha de produção. Substitua-os pela liderança. Os coeficientes de produção são freqüentemente determinados para o trabalhador médio. Naturalmente, metade deles estará acima da média, e a outra metade, abaixo. O que acontece é que a pressão dos colegas mantém a metade superior a nível do coeficiente, e não mais. O pessoal abaixo da média não consegue atingir o coeficiente. O resultado é a perda, o caos, insatisfação e rotatividade.

12. Remova as barreiras que privam as pessoas do orgulho pelo trabalho bem executado. Remova as barreiras que privam o operário do direito de orgulhar-se de seu desempenho. A responsabilidade dos chefes deve ser mudada de números absolutos para a qualidade. Remova também as barreiras que privam as pessoas da administração e da engenharia do direito de orgulharem-se de seus desempenhos.

13. Institua um programa de treinamento e auto-aperfeiçoamento para todos os colaboradores da empresa. Institua um forte programa de educação e auto-aprimoramento. No que tange ao auto-aprimoramento é prudente que cada um se lembre que não há falta de gente boa. Existe falta nos níveis mais elevados de conhecimento, e isto é verdade em qualquer campo ou especialidade. Há um medo generalizado do

conhecimento, mas qualquer progresso na posição competitiva terá suas raízes no conhecimento.

14. Faça com que todos na empresa trabalhem para conseguir a transformação. Criar uma estrutura na alta administração que incentive todos os dias os 13 pontos anteriores. Engaje todos da empresa no processo de realizar a transformação. A transformação é de competência de todo mundo. Toda atividade e toda tarefa constituem parte de um processo.

Os 14 pontos de Deming tornaram-se os mandamentos do movimento pela qualidade. Em seus esforços para levar a qualidade do chão de fábrica para os executivos, Deming recriou-os como uma filosofia empresarial, e para alguns, de vida.

Como reconhecimento por sua contribuição a economia japonesa, a JUSE instituiu os Prêmios Deming anuais para contribuição à qualidade e confiabilidade de produtos. Em 1960, o Imperador do Japão conferiu-lhe a Medalha da Segunda Ordem do Tesouro Sagrado. A seção Metropolitana da Associação Americana de Estatística instituiu em 1980 o Prêmio Deming, conferido anualmente por melhorias obtidas em termos de qualidade e produtividade.

Em 1983 foi eleito para a Academia Nacional de Engenharia, tendo sido agraciado com títulos de *doutor honoris causa* pela Universidade Estadual de Ohio, pela Universidade de Maryland, pelo Instituto Clarkson de Tecnologia, e pela Universidade George Washinton.

2.1.3.2 Joseph M. JURAN

Juran, graduado em engenharia elétrica e direito, trabalhou na década de 20 na Western Electric e posteriormente na AT&T nos Estados Unidos.

Sua primeira visita ao Japão, como convidado da JUSE, foi em 1953, quando observou os métodos japoneses e treinou gerentes e engenheiros naquilo que denominou de “gerenciamento para a qualidade”.

Durante todo o tempo em que, ao lado de Deming, ajudou ao Japão a se reinventar e a alterar seus métodos de produção, Juran enfrentou as mesmas barreiras ocidentais de Deming, onde as empresas americanas procuravam apenas aperfeiçoar seus modelos financeiros.

Ao enfrentar as mesmas barreiras, Juran também teve as mesmas glórias, ao ser descoberto e reconhecido, juntamente com Deming, na década de 80 pelos norte-americanos, devido aos seus trabalhos e teorias.

Juran chega a criticar Deming, pela sua dependência excessiva da estatística, o que tornaria seu método demasiadamente mecanicista, pois, para Juran, a qualidade deve ser a meta de cada empregado, individualmente e em equipes, por meio da auto-supervisão. Ele aplica uma maior ênfase às relações humanas, sendo um percussor do que viria a ser chamado *empowerment*.

Uma das grandes contribuições de Juran vem da própria definição de qualidade, universalmente aceita, baseada em dois significados mutuamente complementares:

- A qualidade consiste nas características do produto que vão ao encontro das necessidades dos clientes e dessa forma proporcionam a satisfação em relação ao produto.
- A qualidade é a ausência de falhas, ou ainda, conformidade com especificações. (JURAN; GRAYNA, 1991, p. 11)

Para esta linha de pensamento, a satisfação com o produto é um item vital. As características do produto, que atendem às necessidades do cliente fornecem a 'satisfação com o produto', fator decisivo para sua comercialização. Nos mercados competitivos existem vários fornecedores de características de produtos. A variação resultante de diferentes características, leva a diferentes graus de satisfação com o produto e às respectivas diferenças na participação de mercado dos fornecedores. (JURAN; GRAYNA, 1991, p. 13)

Em função disso, as empresas cujos produtos estão classificados na categoria de mais alta qualidade têm a opção de procurar sua compensação por meio de preços mais altos ou de uma maior participação no mercado - ou ambos.

Uma segunda grande contribuição de Juran, deve-se a sua famosa trilogia da qualidade, nela encontram-se embutidos vários conceitos importantes. Prega a trilogia que a administração da qualidade é constituída de três processos principais: *o planejamento da qualidade, o controle da qualidade e o aperfeiçoamento da qualidade*.

O planejamento da qualidade é a atividade pela qual são desenvolvidos produtos que atendam às necessidades dos clientes. É representada por várias etapas como:

- Identificar os clientes e suas necessidades;
- Desenvolver um produto que atenda essas necessidades; e
- Desenvolver um processo capaz de fabricar aquele produto.

O controle da qualidade é usado pelos grupos operacionais como auxílio para atender aos objetivos do processo e do produto.

Essa abordagem entende que o nível de qualidade contido em cada produto é sempre planejado. Se o produto tem má qualidade, isso foi indiretamente planejado para ser assim, se considerarmos que os processos e suas características são decorrentes de decisões tomadas pela administração. Isso leva a um conjunto de fatores que irá, então, determinar a qualidade resultante.

Juran seguiu uma variada carreira em gerenciamento, como engenheiro, empresário, administrador governamental, professor universitário, diretor corporativo e consultor em gerenciamento. É o autor de *Quality Control Handbook*, trabalho de referência padrão internacional sobre o assunto.

Na área de gerenciamento geral, o livro do Dr. Juran, *Managerial Breakthrough*, generaliza os princípios de se criar alterações benéficas (inovações) e de se prevenir alterações adversas (controle). Possui 11 livros publicados e centenas de artigos. Presta serviços, como consultor a várias empresas industriais e de serviços, públicas e privadas. Recebeu mais de 30 medalhas e outras honrarias conferidas por sociedades profissionais e honorárias em doze países. A última foi a Ordem do Tesouro Sagrado, conferida pelo imperador do Japão pelo desenvolvimento do Controle da Qualidade no Japão.

2.1.3.3 Philip B.CROSBY

Consultor americano de renome internacional, fundador e presidente da Philip Crosby Associates Inc. e do Quality College. Foi autor de muitos livros, dentre os quais: *Quality is Free* (traduzido como Qualidade é Investimento), *Quality Without Tears* (Qualidade Sem Lágrimas), *Let's Talk Quality*, e *Leading: The Art of Becoming an Executive*. Foi presidente da ASQC e sócio sênior.

Crosby tem uma visão diferente do tipo de mudança organizacional necessária para o atingimento da qualidade. Em 1961, criou um tipo de programa que denominou Zero Defeito.

O conceito básico do programa vinha da conceituação de que:

"As pessoas são cuidadosamente condicionadas, em toda a sua vida particular, a aceitarem o fato de que o ser humano é imperfeito e, portanto, comete erros. Quando ingressam na vida industrial, esta convicção já se acha firmemente enraizada. 'Pessoas são seres humanos e seres humanos cometem erros. Nada que inclua seres humanos pode ser perfeito'. E assim por diante.

E as pessoas cometem erros, em especial as que esperam cometê-los, todos os dias, não se preocupando quando isso acontece. Pode-se dizer que aceitaram um padrão que requer alguns erros, a fim de receberem a certificação de humanas.

Os erros são causados por dois fatores: falta de conhecimento e falta de atenção. O conhecimento pode ser medido e a deficiência corrigida pela própria pessoa através de atenta reavaliação de seus valores morais. Desatenção é um problema de atitude. A pessoa que se compromete a ficar atenta a cada detalhe e evitar erros com cuidado dá um passo gigantesco no sentido de estabelecer em todas as coisas o objetivo Zero Defeitos" (CROSBY, 1992, p. 99)

Mais tarde, Crosby definiu de outra forma, a fim de facilitar a aplicação: "Zero Defeitos é um padrão de desempenho. (...) O tema do Zero Defeito é acertar desde a primeira vez. Isto significa concentrar-se em evitar os defeitos, de preferência a apenas encontrá-los e corrigi-los". (CROSBY, 1986, p. 245)

Esse novo conceito traz embutido o lema, tomado emprestado de Fiegenbaum - 'Fazer certo da primeira vez'.

Um dos princípios que fundamentam a filosofia da administração da qualidade, segundo CROSBY (1992), é o cumprimento dos requisitos. Não se trata de uma adequação aos requisitos, mas de uma fiel conformidade a eles.

O que são requisitos? São respostas a perguntas formuladas pelos clientes. Tais requisitos devem ser facilmente compreendidos por todos, respeitados e jamais alterados, a não ser por intermédio de acordo entre aqueles que os criaram.

Para que todos os requisitos dos clientes sejam cumpridos e com isso obter-se a qualidade dos produtos e serviços que eles querem, cabe à gerência realizar três tarefas básicas: estabelecer os requisitos que os empregados devem cumprir, fornecer o material de que necessitam para cumprir tais requisitos; e permanecer incentivando e ajudando os empregados a cumprir tais requisitos. (CROSBY, 1992).

Para Crosby, planejar e trabalhar na prevenção de defeitos reduz o custo operacional e de produção, e a qualidade é de graça.

Crosby, tem a preocupação com o total da empresa, pois a qualidade dentro dela é maior do que um simples modelo e deve ser preocupação da organização como um todo.

Para uma melhor visualização dos três pensadores, apresenta-se o quadro abaixo.

QUADRO 3 - COMPARATIVO DOS GURUS DA QUALIDADE

Elementos chave	DEMING	JURAN	CROSBY
<i>Definição de qualidade</i>	Necessidades dos clientes	Aptidão para uso	Conforme as exigências
<i>Processo</i>	Melhoria contínua	Eliminar problemas esporádicos (CQ)	Prevenção (desígnio)
<i>Objetivos</i>	Eliminar causas especiais	Reduzir problemas crônicos	Defeitos ZERO
<i>Meios</i>	Estatísticas	Estatísticas	Desenvolvimento Organizacional

Fonte: Adaptado de GARVIN (1988)

Através dos autores, fica claro que a qualidade é algo que deve ser construído a partir de um diagnóstico do estado atual, do planejamento do nível da qualidade que se pretende e de um projeto de programa de desenvolvimento e aprimoramento. Qualidade é um objetivo estratégico, segundo CERQUEIRA NETO (1991).

Pode-se, porém, observar a importância do elemento humano neste contexto. “Quem faz a qualidade são as pessoas que a produzem, e não os equipamentos ou departamentos de controle de qualidade. Qualidade se consegue com atitudes, ações e comprometimentos.” (BARROS, 1993, p. 68, 73).

Um fator decisivo, como já comentado, seria o estabelecimento por parte da organização de seu conceito próprio de qualidade, para que assim se possa buscar os critérios, indicadores e referenciais de qualidade, identificando os níveis que a empresa emprega e posteriormente os exigidos e requisitados pelo mercado e seus clientes.

Da mesma forma, o que a maioria das organizações não consegue perceber, é que a “qualidade não é algo que se instala, estabelece ou institui de uma única vez. Trata-se de uma conquista ou construção ao longo do tempo, através de um aperfeiçoamento contínuo.” RAMOS (1993, p. 23).

Assim, em acordo entre todos os autores de qualidade, está apenas o fato de que se atingir o nível de qualidade que se deseja, independente do avaliador é muito mais fácil do que mantê-lo.

2.2 ADMINISTRAÇÃO E A QUALIDADE

Como foi apresentado anteriormente, através da evolução da qualidade, a evolução da administração e suas técnicas e métodos, ocorreu através da necessidade de se atingir melhores resultados organizacionais, seja alcançando maior produtividade, ou melhorando os padrões de produtos e serviços.

A questão é que, por necessidade, principalmente externa de mercado, a gestão administrativa das organizações se vê constantemente sob pressões de buscar uma melhoria, e não só da qualidade, mas dos seus processos também, para que diminua seus custos e possa ser mais competitiva. E essa necessidade fez surgir, ao longo da evolução administrativa, vários métodos e técnicas de melhoria e aperfeiçoamento, seja um simples “tempos e movimentos”, seja todo um programa de controle estatístico de produção.

Assim, a gestão administrativa tem utilizado como instrumento de gestão diferentes processos de avaliação de seus sistemas, processos e produtos, para poder identificar o nível em que se encontra, bem como que nível deseja-se alcançar. E são estas avaliações que podem captar, por exemplo, do cliente, qual seu nível de satisfação, ou o que ele deseja para satisfazê-lo. Pode também identificar qual o nível de motivação e comprometimento dos empregados, ou quais suas reclamações da empresa. Estes, entre muitos outros tipos de dados e informações, são coletados para que se possua um diagnóstico da situação desejada e se procure as melhorias ou correções que se deseja.

Com isto, através da realização da avaliação, a gestão administrativa tenta buscar o nível de qualidade que se deseja, avaliando, em primeiro lugar, qual seria este nível, em qual ela se encontra, e se este é o que seus clientes e o mercado exigem.

Exatamente ao utilizar a avaliação como instrumento para se buscar a qualidade é que muitas empresas cometem sérios erros. Não se saber exatamente o que avaliar, quem, por quem, como, quando, faz com que a avaliação idealizada, seja muito mais difícil de ser realizada.

Inexperiência neste campo pode levar a dados distorcidos, que causarão ações erradas de correções.

Em função disto é que existem tantos modelos de avaliação, sendo, geralmente, os mais cotados pelas administrações, os estatísticos, devido a sua maior “frieza”, exatidão e facilidades de treinamento para aplicação.

O fato é que, de diferentes formas, o administrador, hoje, necessita trabalhar com diferentes formas de avaliar sua organização, seja através de uma ISO ou de pequenas avaliações constantes durante todo o processo de produção. Idealizar o tipo de avaliação para o se quer, com sua frequência ideal e resultados que possam identificar como a organização está realizando seus processos e o que pode ser melhorado, são dados com que a administração necessita saber lidar, assim como todo funcionário, para que se possa nos dias de hoje continuar a eterna busca por melhoria e por qualidade.

2.3 As (COMPLEXAS) ORGANIZAÇÕES UNIVERSITÁRIAS

As organizações existem desde os primórdios dos tempos: relatos esclarecem que os nativos se organizavam em famílias ou bandos para melhor sobreviverem e subsistirem. A organização é um sistema de atividades conscientemente coordenadas de duas ou mais pessoas capazes de se comunicar e que estão dispostas a contribuir com ação a fim de cumprirem um propósito comum. As organizações existem para cumprir objetivos que os indivíduos isoladamente não podem alcançar, formando uma sinergia.

As organizações constituem uma das mais complexas e admiráveis instituições sociais que a criatividade humana construiu.

Assim, com todas as mudanças ocorridas no mundo, o termo organização, passou a definir instituições com certas características comuns. A primeira, é que cada uma tem um propósito distinto, normalmente expresso em metas ou conjunto de metas. A segunda, é que cada uma é composta de pessoas. A terceira, é que todas as organizações desenvolvem uma estrutura sistemática, que define papéis formais e limita o comportamento de seus membros. O desenvolvimento de uma estrutura incluiria, por exemplo, criar regras e regulamentos, definir equipes, identificar líderes formais e conceder-lhes autoridade sobre os outros membros e redigir descrições de cargos, de forma que todos saibam o que se espera que façam. O termo organização, então, se

refere a uma entidade que tem um propósito distinto, inclui pessoas ou membros e tem estrutura sistemática.

As organizações de hoje são diferentes das de ontem e, provavelmente, amanhã apresentarão diferenças ainda maiores. Não existem duas organizações semelhantes, pois a maior característica das organizações é a sua enorme diversidade, podendo assumir diferentes tamanhos e estruturas organizacionais.

Existem organizações dos mais diversos ramos de atividade e utilizando diferentes tecnologias para produzir bens ou serviços dos mais variados tipos que são vendidos e distribuídos de maneiras diferentes para os mais diversos tipos de mercados a fim de serem utilizados pelos mais diversos consumidores.

Além disso, as organizações operam em diferentes ambientes, sofrendo as mais variadas coações e contingências, reagindo a elas com diferentes estratégias e comportamentos, alcançando também, resultados diferentes.

Algumas destas organizações são simples, tanto em seus objetivos como em suas estruturas; outras são altamente complexas, quer pelos objetivos que perseguem, pela estrutura, pelas características de seu pessoal, quer pela tecnologia que empregam em suas operações. Tudo isso faz com que as organizações - além da sua enorme diversidade - apresentem uma enorme complexidade, pois, além de serem diferentes entre si, elas enfrentam uma variedade de impactos e influências.

Dentre os vários tipos de organizações, FINGER (1988) afirma que as organizações acadêmicas, genericamente denominadas universidades, têm merecido estudos específicos por parte de pesquisadores, principalmente nos EUA e Europa, quer pelo papel social que desempenham, quer pelas características peculiares que apresentam. Uma das conclusões é que são organizações altamente complexas em todos os seus aspectos e que, comparadas com outras organizações, necessitam de um modelo de análise diferenciado, que leve em consideração suas características individuais, o que obrigou os seus administradores a rever suas funções e apresentar propostas para acelerar o seu desenvolvimento. (LANZILOTTI, 1996).

Dentro destas complexas organizações universitárias, RILEY e BALDRIDGE (1977) são pesquisadores que mais têm estudado a universidade como organização, e, mesmo sendo antigo seu modelo de análise, ele ainda persiste como base para os

estudos mais recentes, sendo aqui usado como ponto de partida para as várias análises a serem realizadas sobre as características das organizações universitárias, que as ajudam a torná-la única entre todas as demais.

Assim, BALDRIDGE (1983) define as seguintes linhas gerais de complexidade para as organizações universitárias:

2.2.1 Ambigüidade de objetivos

A maioria das organizações são orientadas pelos objetivos que lhe deram origem. Como consequência, elas podem estabelecer uma forma de governo, um processo de decisão e uma estrutura que mais se adapte à realização de seus objetivos.

Os objetivos das universidades são vistos como *amplos, vagos, confusos e pouco definidos*, além de apresentarem *preferências inconstantes*, devido a sua natureza e a diversos fatores que são peculiares a apenas este tipo de organização, diferenciando-as dos demais tipos.

Para BALDRIDGE (1983), a ambigüidade nos objetivos constitui-se numa das principais características das universidades como organização complexa.

Os organismos de serviço público têm suas funções estabelecidas em leis, como por exemplo os hospitais, que procuram curar as pessoas, já as empresas comerciais buscam lucro, entre outros. Em contraste,

“(...) faculdades e universidades têm objetivos vagos, ambíguos, e precisam criar processos decisórios capazes de responder a um alto grau de incerteza e conflito. Qual o objetivo da universidade? É uma pergunta difícil, mas a lista de respostas é longa: ensino, pesquisa, serviço à comunidade, administração de instalações científicas, desenvolvimentos das artes e outras formas de expressões culturais, solução de problemas sociais e muito mais” (RILEY e BALDRIDGE, 1977, p. 3).

Assim, devido a uma constante mutação do ambiente no qual estão inseridas, que realiza uma pressão para mudança de seus produtos e serviços para melhor atender a este ambiente, bem como, pressões para alterações da forma como seus trabalhos são realizados, o estabelecimento de objetivos amplos e vagos por estas instituições, são uma maneira delas se protegerem.

Da mesma forma, o estabelecimento de objetivos ambíguos ocorre devido a esta dificuldade de se estabelecer o que realmente estas instituições devem fazer, qual o objetivo e missão ao qual elas devem realmente se propor a realizar, fazendo com que

cada uma delas, diferentemente, tente alcançar objetivos diferenciados através de maneiras diferenciadas, ou ao contrário, seguidamente tentam ser uma resposta a tudo e a todos.

Para GROSS e GRAMBSH citados por RILEY e BALDRIDGE (1977), as organizações universitárias tendem a ser todas as coisas para todas as pessoas, pois seus participantes julgam que elas deveriam estar fazendo quase tudo, razão pela qual muito raramente têm uma só missão.

Esse caráter problemático da missão e dos objetivos da universidade tem importante efeito sobre sua organização e administração, ainda que exista certo acordo entre seus participantes. A maioria dos membros da comunidade acadêmica concorda que a missão da universidade é gerar, transmitir conhecimentos e colocar esses conhecimentos à disposição da sociedade, mas poucos se envolvem com os três aspectos ao mesmo tempo e cada um desses aspectos requer estrutura e coordenação específicas.

O que muitos autores colocam, é que a universidade, quanto ao seu papel, enfrenta uma crise; e que motivada por um novo contexto mundial, tem adquirido em muitos casos um caráter que tem desfigurado os valores originais em que costumávamos reconhecê-la.

Discute-se se ela deve ser vista somente como um centro de intelectualidade ou instituição de nível superior, que surgiu, já na idade média, com o objetivo de fazer avançar o conhecimento humano e de formar profissionais qualificados para o serviço à sociedade.

Assim, a missão da universidade não deveria reduzir-se a cumprir uma tarefa definida: a de oferecer um serviço que, além de preparar seus estudantes para o exercício de uma profissão, preocupe-se com a sua formação na cidadania. É um engano pensar que a sociedade precisa apenas de bons profissionais, competentes e preparados para enfrentar os desafios impostos. Precisa também e principalmente de cidadãos honestos, conscientes dos seus deveres, éticos e solidários, sem os quais não seriam bons profissionais. É exatamente isto que estas instituições menos tem feito, ou seja, passando valores éticos, morais e de cidadania, mas apenas, informação conceitual e instrumentalização para a profissão. Estas instituições geralmente tem realizado

processos que instrumentam mais para as ocupações sociais que para a aquisição de valores.

Mas, exatamente esta é uma das principais discussões sobre o papel das instituições superiores, é realmente ela que deve realizar este papel de passar aos seus alunos os valores morais e éticos, tornando-os cidadãos?

Quer dizer que todas as pessoas que não conseguem ter acesso, ou frequentar os cursos superiores, ficaram sem estes valores? E, apenas após fazerem parte de uma instituição deste tipo é que pode ser exigido, ou que são necessários estes valores, nunca em período anterior?

Fato concreto é que os alunos de cada uma destas instituições, cada vez mais as têm procurado para conseguir esta instrumentalização, e não um maior desenvolvimento social e cultural. Fazendo com que se torne mais difícil ainda o estabelecimento de sua missão e seus objetivos, pois como ensinar e com o que instrumentalizar pessoas que querem diferentes coisas e dentro de um mundo futuro desconhecido.

Os questionamentos ainda estão à espera de respostas, mas o fato é que isso simplesmente só faz gerar maior ambigüidade dos objetivos destas instituições.

Em face desta realidade, as Instituições de Ensino Superior passam a ser questionadas, mostrando a necessidade de redefinição de sua função social e científica, mediante um novo projeto institucional. E, sendo a educação um serviço ou bem público, ela deve ser analisada em termos de eficácia social não só porque pode ser financiada pelo Estado, mas especialmente pelo fato de seus benefícios atingirem a sociedade como um todo, (BELLONI, 1989).

3

2.2.2 Serviço baseado na clientela

Segundo RILEY e BALDRIDGE (1977), tal como hospitais e agências de bem-estar social, as organizações acadêmicas são instituições de “processamento de pessoas”. Esta é uma característica extremamente importante, uma vez que alunos com necessidades específicas e diversificadas, demandam, solicitam, exigem e, muitas vezes, conseguem obter uma participação no processo institucional de tomada de decisão. Participação esta, geralmente concedida na intenção de melhor detectar os problemas e a opinião dos seus clientes, mas que por outro lado, gera maiores influências no processo decisório, assim como alterações de poder e tempo de decisão.

2.2.3 Tecnologia problemática

Nas instituições de ensino superior, existe a necessidade de utilização de uma variedade de métodos, técnicas e processos para atender sua clientela. E, uma vez que essas organizações atendem clientes com necessidades diferenciadas, elas freqüentemente têm problemas tecnológicos.

THOMPSON (1976), ao estabelecer uma tipologia de organização com base na tecnologia, enquadra a universidade entre as organizações com tecnologia do tipo intensiva, caracterizada por uma variedade de técnicas que visam mais do que um simples serviço - mas a mudança em um objeto. (SIENA, 1993, p. 13).

As organizações industriais podem desenvolver e utilizar tecnologias específicas que possam ser rotinizadas, segmentadas ou organizadas de maneira que diferentes tipos de pessoas podem ser envolvidos, não necessitando basear-se completamente no trabalho de pessoal altamente treinado. É muito difícil, porém, construir uma tecnologia para uma organização que trabalhe com pessoas e, muito especialmente, no caso da universidade, em que até mesmo os instrumentos utilizados nas tarefas ensino-aprendizagem são desenhados para grupos padrão, sendo que o processo é altamente individual e o ritmo varia de pessoa para pessoa.

Por mais que se deseje, a instrução, aliada às demais funções realizadas pela universidade, está longe de poder ser efetivamente individualizada, no sentido de se trabalhar com as características de cada aluno e desenhar um processo especial para ele. A não ser que se consiga realmente mudar a perspectiva da universidade, transformando todos os seus processos de ensino, centrados nos alunos, ou seja, uma mudança pedagógica no sentido de fornecer (disponibilizar) todos os recursos e estruturas possíveis, além de possibilitar um maior volume de conhecimento a disposição para que cada aluno avance em seus conhecimentos e aprenda no seu próprio ritmo.

Essa idealização, entretanto, apesar de ser defendida e apresentada por muitos acadêmicos como o futuro do ensino-aprendizagem, na prática tem-se mostrado muito mais uma utopia do que uma realidade. Seja por problemas de estrutura, seja literalmente pela necessidade de se mostrarem resultados mais concretos, o fato é que se vem demonstrando que nem a maioria dos alunos deseja, ou estão preparados para esta

realidade, muitos menos as instituições e seus profissionais, os quais seriam os mais influenciados neste processo.

Por fim, o fundamento da complexidade da tecnologia educacional está vinculado, naturalmente, na racionalidade orientadora do agir na educação. Organizações de produção, ao contrário das instituições, têm como objetivo central a produção e se fundamentam, basicamente, na racionalidade instrumental, calcada na relação meio-fim. Instituições de ensino têm como orientação principal objetivos ambíguos e uma missão ainda a ser claramente definida.

3 2.2.4 Profissionalismo

Conforme discutem RILEY e BALDRIDGE (1977, p. 4),

“Como uma organização trabalha quando seus objetivos não são claros, seus serviços são dirigidos às necessidades de clientela e sua tecnologia é problemática? A maior parte desse tipo de organização tenta solucionar o problema contratando profissionais altamente treinados”

Assim, uma das características das instituições de ensino superior, é a utilização de profissionais que desenvolvem funções não rotinizáveis, gozando de autonomia no trabalho e manifestando dupla lealdade: à profissão a qual pertencem e à organização para a qual trabalham.

As organizações que empregam esse tipo de profissional, no entanto, forçosamente precisam estabelecer uma *forma de governo* e um *processo decisório* diferente e mais participativo, pois estes profissionais não se sujeitam tão facilmente aos esquemas comumente utilizados em outros tipos de organização. As universidades, de sua parte, contratam professores que não só possam realizar o processo de transmitir o conhecimento, mas que necessitam ser capazes de criar ou aprofundar o próprio conhecimento em suas áreas. Em função dessa dependência em relação a estes profissionais é que, muito dos processos para se chegar ou atingir a qualidade dentro das universidades, se faz necessário um mínimo de contribuição, além de uma ideal liderança das administrações.

Com relação aos seus profissionais e sua estrutura organizacional, outra discussão que tem se apresentado no meio acadêmico, é a separação ou não das atividades administrativas e acadêmicas, sendo que alguns autores as consideram como já sendo indissociáveis.

Para MEYER JÚNIOR (1988), as universidades possuem três níveis de administração:

- a) *a administração superior*: responsável pela formulação das diretrizes, pela organização e supervisão de sua implementação;
- b) *a administração acadêmica*: exerce atividades de administração que afetam as atividades acadêmicas; e
- c) *a administração da atividade-meio*: desenvolve atividades não-institucionais e que servem de apoio às áreas-fim da organização.

ETZIONI (1984), apresentando seus tipos de autoridade, caracteriza as universidades por possuírem a autoridade administrativa exercida pela estrutura organizacional tradicional hierárquica e a autoridade de especialistas exercida por seu corpo docente. A autoridade administrativa tem por base o conhecimento técnico e legal, enquanto a autoridade de especialista possui sua base no conhecimento especializado. Para o autor, o conflito entre administradores e especialistas é inevitável, uma vez que somente a autoridade administrativa é estruturada e a autoridade especialista é essencial para a busca dos diversos objetivos organizacionais

Continuando, MEYER JÚNIOR (1988, p. 181) salienta:

“Como se pode perceber, a atividade ‘administração universitária’ é bastante abrangente e diversificada, exigindo, de quem a exerce nos diferentes níveis, habilidades e competências distintas. A atividade de administrador universitário é normalmente exercida por professores e técnicos que, na sua quase totalidade, não possuem qualquer formação ou treinamento em administração universitária. Isto faz com que estes administradores tenham na sua própria vivência funcional o aprendizado necessário ao desempenho do cargo ou função através de um processo de ensaios e erros”.

Assim, outro problema que enfrenta as universidades é a falta de profissionalismo de seus administradores, sejam acadêmicos ou profissionais, acarretando uma gestão amadora e política. Apesar de já existirem vários profissionais devidamente habilitados, com formação em Gestão Institucional, a verdade é que dentro das instituições de ensino, isto nem sempre é privilegiado ou procurado. Nas Universidades públicas, geralmente o poder é passado e assumido politicamente, já nas particulares, ele tem sido feito mais profissionalmente com a intenção de busca de melhores resultados.

Com isto, nos processos decisórios destas instituições, predomina a racionalidade política com decisões baseadas em interesses político-sociais e particulares. E, diferentemente das empresas, na organização universitária observa-se a (intenção e muitas vezes real) participação de diversos grupos de interesse (professores, alunos, servidores) na tomada de decisões.

Com estes gestores, e com este diferenciado processo decisório, é que este tipo de instituição se diferencia e se estrutura hierarquicamente, onde, por exemplo, a autonomia das unidades acadêmicas, e os centros tornam-se tomadores autônomos de decisões. Com isto, é que muitos dos processos, como de implantação de um planejamento estratégico, assim com de diferentes programas institucionais, como o de controle de qualidade, sofrem pressões e obstruções.

2.2.5 Relação com o ambiente

Considerando o ambiente onde as universidades estão inseridas, percebe-se que cada vez mais a universidade está sujeita e sensível à forças externas (fatores ambientais externos) que tendem a provocar mudanças, tanto nas formas de exercer suas funções como nas suas formas de governo, afetando a sistemática e os padrões da administração universitária.

Para BALDRIDGE (1983, p. 78),

“A maior parte dos fatores chaves que determinam o destino a longo prazo da organização são encontrados no ambiente externo. O ensino superior da última década vem sendo brutalmente despertado para o papel significativo das forças ambientais. Mudanças demográficas substanciais no quadro de recrutamento do estudante, aliadas a uma sacudida no apoio financeiro governamental têm feito com que a maior parte dos administradores sejam sensíveis aos impactos ambientais”.

Numa época em que os cenários político, econômico, social e tecnológico passam por profundas e aceleradas mudanças em nível nacional e internacional, estas, por sua vez, geram conseqüências não só em termos estratégicos, mas também gerenciais e operacionais, exigindo das organizações reações cada vez mais rápidas e eficazes. Mudanças como uma redefinição da missão e do papel da universidade, ou ainda, uma busca de nova definição e caracterização de quem são seus clientes e produtos. Com isto, a relação com o ambiente na qual se encontra se estreita, pois as universidades precisam buscar nele as suas necessidades e a forma como satisfazer as

pressões exercidas por este ambiente empreendido de melhores resultados e participação.

As modificações e pressões do ambiente externo estão forçando estas instituições a mais do que nunca repensarem e modificarem, pois estão entrando em conflito e decadência, não só ideologicamente como administrativamente.

Assim, novas formas de ensino-aprendizagem, diferenciados modelos pedagógicos, mudanças curriculares periódicas, novos processos e formas de se estruturar e gerenciar os recursos para o aprendizados estão se fazendo necessárias para a sobrevivência destas instituições.

Considerando as características peculiares das universidades, o quadro a seguir faz uma comparação para que fique mais evidenciada a diferença entre as organizações acadêmicas e os demais tipos de organizações. Lembrando que existem ainda as características e peculiaridades de cada uma das organização acadêmicas, como sua localização geográfica, cultural, raiz filosófica ou religiosa, plano pedagógico e curricular, ente tantos outros, que as tornam mais diversificadas e diferenciadas possíveis. O que por fim passa a ser mais um problema por dificultar a existência de padrões, seja de avaliação, administração ou estrutura.

QUADRO 4 - COMPARAÇÃO ENTRE AS CARACTERÍSTICAS DAS ORGANIZAÇÕES ACADÊMICAS E BUROCRÁTICAS TRADICIONAIS.

	Organizações Acadêmicas	Burocracias Tradicionais
Objetivos	Ambíguos, difusos, contestáveis e inconstantes	Objetivos claros e pouco desacordo
Tecnologia	Indistinta, não rotineira e holística	Clara, rotineira e segmentada
Serviço	Servindo clientes	Processando material comercial
Relação com o ambiente	Muito vulnerável	Pouco vulnerável
Imagem sumária	Anarquia organizada	Burocracia tradicional

Fonte: Adaptado de RILEY e BALDRIDGE (1977, p. 7).

Com a apresentação destas características, fica clara a real complexidade das instituições de ensino superior, pois se diferenciam em quase todos os aspectos de qualquer outro tipo de organização. Faz-se necessário, portanto, e mais difícil, encontrar

novos rumos, modelos e práticas, em função da busca de mudanças e melhores resultados.

2.4 A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

As universidades e o ensino superior, apesar de remontarem à antigüidade, surgiram no Brasil durante o período colonial, depois de muita luta e discussão, sendo oficializados apenas durante o império.

No Brasil, apesar do sucesso pedagógico dos jesuítas, que já na Europa eram considerados mestres hábeis e experientes, a Coroa portuguesa nunca permitiu o reconhecimento universitário dos títulos aqui por eles conferidos. Assim, durante mais de dois séculos, os jovens brasileiros filhos das elites, para poderem completar seus estudos iniciados na Colônia, tinham que ir a Portugal e para o único centro português da cultura superior na preparação das elites coloniais - a Universidade de Coimbra.

O sistema de ensino que os jesuítas montaram no Brasil, de ensino médio, de tipo clássico e humanista, europeizante e literário, abrangia, em quase todos os colégios, o curso de letras e o curso de artes. Ao terminá-los, abria-se aos estudantes dois caminhos: um que levava ao curso de teologia e às ciências sagradas (carreiras eclesiásticas), e outro para os cursos de cânones, leis e medicina. Aos que escolhiam a segunda opção, não havia outro recurso se não ir à Coimbra para o curso de Leis, ou para Montpellier (França) no caso de Medicina.

VILLALTA (1997, p. 347-348) salienta que:

“Embora nos colégios houvesse curso de nível superior, el-rei procurou manter a dependência em relação à Universidade de Coimbra, considerada um aspecto nevrálgico do pacto colonial. Assim, impediu a criação de universidades na América portuguesa; recusou-se, até 1689, a conceder todos os graus e privilégios universitários aos alunos dos colégios jesuíticos; e rejeitou em 1768 um pedido da Câmara de Sabará para que se criasse uma aula de cirurgia”.

Os jesuítas, responsáveis pela educação neste período monárquico, sentiam-se impotentes para transformar os colégios em universidades, até porque não tinham apoio da Espanha, que acreditava, que a criação de universidades no Brasil a colocaria em

situação ameaçadora perante Portugal, em se tratando de autonomia. Dessa maneira, o Brasil ficou, cada vez mais, dependente da cultura de Portugal.

Há que se ressaltar que a política da Corte portuguesa em relação ao ensino superior no Brasil era de mão dupla: por um lado não permitia (as exceções eram os colégios jesuítas) a abertura de cursos superiores, e por outro lado, incentivava a ida de brasileiros para estudar em Coimbra.

CUNHA (1980, p. 12), cita que:

“Em 1800, por exemplo, a Coroa instituiu, como prêmio, quatro bolsas de estudo para jovens brasileiros em Coimbra: duas em matemática, uma em medicina e outra em cirurgia. Por outro lado, em resposta a um requerimento com a pretensão de se instalar um curso de medicina na região das minas, disse o Conselho Ultramarino, em 1768, fundamentando a negativa, que ‘um dos mais fortes vínculos que sustentava a dependência das colônias, era a necessidade de vir estudar a Portugal’”.

A chegada da família real portuguesa (1808) começa lentamente a alterar esta situação. Na sua primeira escala em Salvador, o príncipe regente não apenas assina uma carta régia que abria os portos às nações amigas, como “fez algo inédito na história da Colônia: autorizou a abertura de uma faculdade” (CALDEIRA, 1997, p. 122). Era o curso de cirurgia que se instalou no Hospital Militar. No mesmo ano, 1808, no Rio de Janeiro, abrem-se “os cursos de anatomia e de cirurgia, a que se acrescentaram, em 1809, os de medicina, e que ampliados em 1813, constituíram com os da Bahia, equiparados aos do Rio, as origens do ensino médico no Brasil” (AZEVEDO, 1996, p. 552).

Estas primeiras unidades de ensino superior no Brasil, que iniciaram suas atividades no ano de 1808, foram constituídas sob forma de aulas e cadeiras (CUNHA, 1986). Extremamente simples estas unidades consistiam num professor que, com seu próprio material, como livros e material cirúrgico, ensinava aos alunos em sua própria casa ou em um hospital. Tais unidades eram ou não aglomeradas em cursos e praticamente não tinham burocracia. Mais tarde surgiram, então, as escolas, academias e faculdades, possuindo uma direção especializada, programas sistematizados e organizados conforme uma seriação preestabelecida, com funcionários administrativos, meios de ensino e locais próprios. O desenvolvimento do ensino superior deu-se então em escolas isoladas, de cunho profissional e gratuito. Era destinada às elites e era seletiva para o povo. Já o ensino médio era privado, enquanto o técnico-

profissionalizante era público, que não logrou firmar-se dentro de uma linha de educação popular (CUNHA, 1986).

O projeto da Primeira Constituição, já no Brasil Império, apresentado em sessão de 1º de setembro de 1823 (assinado por José Bonifácio e outros) instituiu a criação de universidades em locais os mais apropriados. O Ato Adicional, de 1834, reservou à União a prerrogativa de criar e manter escolas de nível superior (AZEVEDO, 1996). Estavam, assim, se configurando duas grandes características do ensino de 3º grau que perdurariam pelos próximos quase 200 anos: a profissionalização e a fragmentação em instituições.

Segundo CASTRO (1986), a oficialização das universidades no Brasil veio a gerar desacordo entre as duas alas da intelectualidade brasileira, ou seja, de um lado estavam os conservadores (caciques das faculdades tradicionais), que temiam uma perda de poder, em função das fusões, e de outro, estavam os progressistas (semente da comunidade científica brasileira).

Durante praticamente todo o período imperial, e nas primeiras décadas da República, outras faculdades não foram abertas. D. João VI, que abriu muitas instituições, não desenvolveu a idéia de Universidade no Brasil.

Em 1889, com a instalação da República, o ensino superior no Brasil teve um grande impulso, posto que, entre 1891 e 1937, 31 cursos foram instalados em mais de 64 estabelecimentos.

Chegamos ao século XX e ao Brasil República. A primeira constituição republicana (1891), no capítulo sobre educação, apenas instituiu que ao Congresso caberia “criar instituições de ensino superior”.

Nessa época, a criação dos cursos profissionais era uma exigência decorrente das necessidades militares, econômicas e socioculturais. A formação de mão-de-obra especializada e de nível superior atendia aos objetivos da política governamental e não às aspirações e anseios de bem-estar social e cultural da população.

Foi em 1920, pelo Decreto nº 14.343, de sete de setembro do mesmo ano, na presidência de Epitácio Pessoa, que se formaria no Rio de Janeiro, a Universidade do Brasil, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro, nascida da reunião das Faculdades isoladas de Direito, Medicina e do Instituto Politécnico. Talvez por falta de tradição, essa Universidade só conheceu, inicialmente, a integração de sua administração superior

via Reitoria (SOUZA, 1991). A verdadeira integração administrativa e acadêmica vem ocorrendo progressivamente ao longo de todos estes anos de história das instituições. As demais Universidades brasileiras tem seguido, umas mais, outras menos, esse mesmo processo de formação e amadurecimento.

A partir de então, várias universidades foram criadas, como as de Minas Gerais (1927), São Paulo (1934), seguidas de outras como as de Pernambuco, Bahia, Ceará, Rio Grande do Sul e Paraná.

A partir de 1930, há uma expansão do ensino superior e a primeira grande tentativa de se criar uma Universidade pela via da integração acadêmica deu-se em 1934 com a fundação da Universidade de São Paulo – USP, que introduziu a Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras como centro básico por excelência dos demais cursos. Além da recém estruturada Faculdade de Filosofia, agregaram-se à USP outras faculdades e instituições já existentes, estabelecendo o modelo europeu de universidade (CASTRO, 1986, p. 11). Data desse período a vinda de cientistas europeus para ter início, então, na USP, a prática de pesquisa dentro da universidade.

Em meados de 1951, objetivando concretizar as medidas necessárias para que o Brasil adquirisse características de nação moderna e em desenvolvimento, perdendo, para tanto, a feição de país agrário e semicolonial que ostentava, o presidente Getúlio Vargas promoveu a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (posterior CAPES), que visava atender às necessidades de empreendimentos públicos e privado que promovessem o desenvolvimento econômico e social do Brasil.

No ano de 1961 foi aprovada e promulgada a Lei n. 4.024, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDB. Através desta Lei foi criado o Conselho Federal de Educação - CFE, cujo nome, posteriormente, foi alterado para Conselho Nacional de Educação - CNE, que, a partir de então, passa a desempenhar um papel fundamental na educação brasileira.

Com isto, o Ministério da Educação e do Desporto - MEC, e o CNE passam a definir as leis educacionais, bem como a implantação e abertura de novas IES, através de alterações de regulamentos, critérios e avaliações estabelecidas para serem instituídos as Faculdades Integradas, Centros Universitários e Universidades.

Com isto, nos dias de hoje, o país apresenta, segundo o Conselho de Reitores da Universidade Brasileira – CRUB, 126 organizações universitárias, entre públicas e privadas.

A liderança e a gestão universitárias, estão a necessitar de um novo modelo, que sem esquecer as tradições do passado, levando em conta as mutações mundiais do momento, encaminhem a universidade para o seu papel no século XXI.

Conforme MOTA (1998), o desafio, agora, é as lideranças universitárias terem capacidade e coragem para zerar as discussões e voltar a fazerem perguntas simples em suas respectivas comunidades, para detonar o “movimento de mudança de mentalidade”. Dentre tais perguntas busca-se as soluções para: como modelar a universidade do século 21? Para que e a quem servirá? Que projetos socioculturais deverão nelas estar inscritos? Em que direções devem ser atualizados seus currículos em face das transformações sociais, científicas culturais, tecnológicas e de mentalidade das últimas décadas? Que tipo de "universitários" está formando hoje e deverá formar amanhã?

FINGER (1999, p. 5) apresenta o cenário atual:

“Tudo isso deixa evidente algumas conclusões: o tempo dos salários cada vez mais altos para pessoas de instrução superior já está passando, o decréscimo de matrículas nas universidades ocorre já faz alguns anos, o diploma superior já não é mais tão valorizado, o ensino que por trezentos anos esteve atrelado ao livro (quando não às apostilas) está presenciando a revolução pedagógica do micro, cada vez mais fala-se em ensino virtual e em ensino à distância, a educação permanente é algo que se impõe como uma forma de se manter à tona nos novos mercados de trabalho, desaparecem profissões, surgem novas profissões, o perfil dos profissionais se altera, a situação financeira das universidades se deteriora: será preciso dizer mais para deixar evidenciado que o atual modelo de universidade precisa ser revisto?”

2.4.1 A Pós-Graduação no Brasil

Durante muito tempo no Brasil, o ensino e a pesquisa trilharam caminhos diferentes. Apesar do ensino superior ter seu início em princípios do século passado, apenas no final deste surgem os primeiros institutos de pesquisa, em sua maioria para controle de doenças endêmicas.

Sendo a pós-graduação que aproxima a pesquisa do ensino, os institutos de pesquisa passaram a oferecer incentivos financeiros para a formação de cursos de mestrado e doutorado, tornando-se também, centros de ensino.

Por outro lado, ao criar a pós-graduação, a universidade começou a formar seus próprios grupos de pesquisadores.

A evidência da impossibilidade do terceiro grau atender às demandas impostas pelo desejado progresso fez surgir e se consolidar, definitivamente, ao longo da década de 1960, um novo nível de ensino - o da pós-graduação - voltado ao desenvolvimento do pesquisador-docente de ensino superior.

Começou a ocorrer com isto, um aumento do número de mestrados e doutorados propostos por diferentes instituições de ensino superior, um interesse do governo brasileiro quanto ao desenvolvimento técnico-científico do país, uma necessidade de prestação de assistência técnica e financeira às Universidades, Escolas Superiores Isoladas e Institutos Científicos e Culturais.

Mas foi a partir de 1965, com a edição do Parecer 977/65 - Conselho Federal de Educação - CFE, de autoria do Conselheiro Newton Sucupira, que surge o primeiro documento a tratar com amplitude e profundidade a pós-graduação, com base na universidade americana, nitidamente influenciada pelo sistema germânico de ensino, enfatizando as atividades de pesquisa científica e tecnológica, apresentando três motivos fundamentais para a instalação de cursos de pós-graduação:

- 1 *"Formar professorado competente que possa atender a expansão quantitativa do nosso ensino superior, garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade;*
- 2 *Estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores;*
- 3 *Assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores "* (INFOCAPES, 1998, p. 18-30).

É com a Lei 5.540/68 que efetivamente se institucionaliza a pós-graduação no Brasil, com os seguintes objetivos: a formação de docentes para o ensino superior; e a capacitação de pessoal para ocupar cargos em empresas públicas e privadas e estimular a pesquisa. A partir daí, a pós-graduação tem um acelerado crescimento. Nesse momento, já amadurecia uma política governamental de promoção da ciência e

tecnologia, e, estas começaram, então, a ter prioridade nos Planos Nacionais de Desenvolvimento Econômico - PNDs.

A partir desta Reforma Universitária de 1968, houve o assentamento da carreira do magistério sobre os graus de Mestre e de Doutor e o lançamento das bases de uma política nacional de pós-graduação, ocasionando uma expressiva demanda por esses cursos, justamente a partir da promulgação da Lei n. 465/69, que exigia a formação em nível de pós-graduação para os docentes do ensino superior, em decorrência da Reforma Universitária de 1968.

Fator relevante, porém, é que a Reforma Universitária de 1968, supunha que a criação de um corpo docente de tempo integral, no sistema público, seria baseada na criação de um novo nível de ensino no país, o dos cursos de pós-graduação, onde se formariam os novos professores. Entretanto, o que se observou de fato foi que os cursos criados não conseguiram qualificar professores na mesma velocidade com que as universidades preenchiam seus quadros. Financiados em grande parte com recursos oriundos de fora do setor educacional (FINEP, CAPES, CNPq), os programas tenderam a crescer nas áreas "prioritárias", de forte apelo científico e tecnológico, em detrimento das demais, onde se registravam as maiores necessidades de capacitação docente. Ao exigir titulação formal para a promoção de professores no sistema público, o governo terminou por estimular a criação de programas de pós-graduação de qualidade questionável.

Já na década de 70, cria-se o Conselho Nacional de Pós-Graduação - CNPG, órgão responsável pela elaboração de diretrizes nacionais da pós-graduação e suas metas, resultando no I Plano Nacional de Pós-Graduação - I PNPG, que indicou as medidas necessárias à coordenação, planejamento, execução e normatização das atividades de ensino na pós-graduação pelo período de cinco anos (1975-1979).

A estes, seguiram-se outros Planos, estabelecendo-se os rumos da pós-graduação no país, e que ainda hoje são a representação das idéias dos cientistas nacionais a respeito do que se deve mudar e quais os caminhos a pós-graduação brasileira deve seguir, em um aconselhamento ao MEC para a formulação das políticas de pós-graduação.

2.4.1.1 Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG

Independente do Plano, todos eles ao serem os responsáveis pela orientação das políticas nacionais da pós-graduação, tiveram em comum três objetivos básicos:

- 1) a institucionalização da pós-graduação;
- 2) a formação de recursos humanos de alto nível; e
- 3) a melhoria de qualidade dos cursos de pós-graduação.

2.4.1.1.1 Plano Nacional de Pós-Graduação – I PNPG (1975)

Primeiro Plano realizado no país, ocorrido durante o mandato do Presidente Ernesto Geisel e, tendo como Ministro da Educação e Cultura, Ney Braga.

“Este documento, o Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG - , é a expressão dos trabalhos iniciais do Conselho Nacional de Pós-Graduação, instituído no Ministério da Educação e Cultura pelo Governo Federal, através do Decreto nº 73.411, de 4 de janeiro de 1974. Tanto a criação do Conselho como a elaboração do Plano são decorrentes de providências sugeridas no relatório do grupo de trabalho da Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura, que durante o ano de 1973 se constituiu para propor as medidas iniciais para a definição da política de pós-graduação.” (INFOCAPES, 1998, p. 12)

Foi com o II Plano Nacional de Desenvolvimento - PND, através do Plano Setorial de Educação e Cultura – PSEC - e do Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – PBDCT -, que as política educacional e científica foram representadas e integraram-se do ponto de vista estratégico e operacional com o I PNPG. Em decorrência, com a intenção de reorientar, a nível nacional, as atividades de pós-graduação, deveriam ser implantados nos programas de recursos humano de nível universitário existentes no país, os conceitos e diretrizes de planejamento apresentados neste Plano.

Estes conceitos e diretrizes serviriam como base para todas decisões a serem tomadas a nível institucional com relação às atividades de pós-graduação durante os cinco anos consecutivos (1975-1979), na intenção de que a pós-graduação assumisse sua importância na pretendida evolução do sistema universitário.

“Para isto, o sistema nacional de pós-graduação deve consolidar-se do ponto de vista institucional e financeiro, elevar o seu desempenho e ter a sua expansão orientada para cumprir com maior eficácia suas funções. O efeito previsto e desejado destas estratégias é a dinamização das atividades, em

âmbito nacional, com a participação permanente e regular da pós-graduação nas instituições de ensino superior.” (INFOCAPES, 1998, p. 12)

O Plano apresenta uma análise da evolução da pós-graduação a fim de ser utilizado como base para justificar suas estratégias, mostrando uma caracterização da dimensão das atividades que estavam acontecendo no período em que ele foi formulado.

“Há cerca de 50 instituições de ensino superior onde se realizam cursos de pós-graduação: 25 federais, 10 estaduais e municipais e 15 particulares. Nestas instituições, encontramos atualmente 158 áreas de concentração em mestrado e 89 áreas de concentração em doutorado, reconhecidas pelo Conselho Federal de Educação; e 195 núcleos de mestrado e 68 de doutorado estão indicados como centros de excelência pelo Conselho Nacional de Pesquisas.

Em 1973, foram preenchidas cerca de 7.000 vagas nestes cursos, havendo, em suas várias fases, cerca de 13.500 alunos, assim distribuídos: 5.000 nas instituições federais, 5.800 nas estaduais e municipais e 2.700 nas particulares. Na mesma época, estavam envolvidos com as atividades de pós-graduação cerca de 7.500 professores, dos quais 50% doutores, 20% mestres, 12% livre-docentes e catedráticos, e 18% sem titulação.

O sistema tituló, até 1973, cerca de 3.500 mestres e 500 doutores, dos quais cerca de 50% foram absorvidos pelo magistério e os demais pelo mercado de trabalho profissional.” (INFOCAPES, 1998, p. 13)

✓ Processo de crescimento

As transformações ocorridas em nosso país até a formalização do Plano, como a industrialização e a urbanização, causaram transformação nas organizações, na produtividade e nas profissões.

Em função deste novo cenário, a estrutura educacional e principalmente a de ensino superior, estava orientada para atender um crescimento da população e sua conseqüente necessidade de escolarização.

Só que este novo cenário organizacional e educacional, passou a fazer com que houvesse uma pressão da sociedade no sentido de serem apresentados planos, projetos e soluções sociais e científicas, estimulando a necessidade de maior volume de conhecimento e produção científica nacional própria e regular. Mas, dificuldades de diferentes origens fizeram com que as poucas universidades e centros de pesquisa existentes não aceitassem estes desafios.

“Assim, houve, no período, duas linhas de forte demanda sobre estas instituições:

1ª - formar, em volume e diversificação, pesquisadores, docentes e profissionais;

2ª - encaminhar e executar projetos de pesquisa, assessorando o sistema produtivo e o poder público.

Face a estas linhas, o modo pelo qual o ensino superior se desenvolveu tem dependido das formulações da política educacional e científica, especialmente da repartição de atribuições e responsabilidades entre os vários organismos governamentais da esfera federal. Era atribuição do Ministério da Educação e Cultura, como principal financiador da formação de pessoal, atender ao primeiro tipo de demanda, com capacidade e velocidade suficientes para suprir o mercado de trabalho, renovar e ampliar o próprio corpo docente das universidades e atender a necessidades dos centros de pesquisa.” (INFOCAPES, 1998, p. 14)

Mesmo assim, a pós-graduação durante o período anterior ao I PNPG ofereceu uma contribuição indiscutível para o atendimento dessas necessidades do mercado, bem como a melhoria do professorado universitário.

Apenas, o que ocorreu, foi que a falta de orientação do MEC e a diversidade de critérios para implantação dos cursos, causaram problemas de estabilização, desempenho e crescimento dos cursos de pós-graduação no país. Estabilização, pois os cursos não eram vistos como estáveis do ponto de vista institucional, nem administrativo e nem financeiro. O que gerou uma péssima expectativa nos estudantes e candidatos aos cursos; uma instabilidade empregatícia dos docentes e técnicos-administrativos; além de problemas de interrupções de trabalhos didáticos e impossibilidades de compromissos em longo prazo.

Os problemas de desempenho ocorriam em função dos cursos de pós-graduação serem muito pouco eficientes, pois a maioria dos candidatos admitidos não chegavam a completar os créditos, como nos cursos de mestrados, onde apenas cerca de 15% atingiam a titulação.

Já os problemas de crescimento deram-se em função da impossibilidade de alguns setores não poderem ampliar seus números de vagas, mesmo havendo uma maior demanda; e da concentração geográfica, pois ocorria uma migração pós-universitária do interior para a capital sem haver o devido retorno, impedindo um completo e correto desenvolvimento geoeducacional do país.

✓ **Objetivos e Diretrizes Gerais**

Com base neste diagnóstico, o Plano estabelece as suas diretrizes para que possam ser superadas no período de vigência deste Plano.

“Dentre as funções gerais do sistema de ensino superior na atual sociedade brasileira, cabe particularmente à pós-graduação:

- formar professores para o magistério universitário, a fim de atender à expansão quantitativa deste ensino e à elevação da sua qualidade;*
- formar pesquisadores para o trabalho científico, a fim de possibilitar a formação de núcleos e centros, atendendo às necessidades setoriais e regionais da sociedade;*
- preparar profissionais de nível elevado, em função da demanda do mercado de trabalho nas instituições privadas e públicas.” (INFOCAPES, 1998, p. 15)*

A intenção do Plano, como por ele mesmo expresso, era a de *“transformar as universidades em verdadeiros centros de atividades críticas permanentes”*, que seria alcançado se a pós-graduação exercesse seu papel formativo e investigativo.

O Plano Nacional de Pós-Graduação deveria ser entendido como uma orientação das iniciativas e dos esforços, no sentido de cumprir plenamente as funções citadas.

“Consideram-se essenciais e viáveis as seguintes diretrizes:

- 1ª - institucionalizar o sistema, consolidando-o como atividade regular no âmbito das universidades e garantindo-lhe um financiamento estável;*
- 2ª - elevar os seus atuais padrões de desempenho e racionalizar a utilização dos recursos, aumentando o rendimento e a produtividade dos processos de trabalho, assegurando a melhor qualidade possível dos cursos;*
- 3ª - planejar sua expansão em direção a uma estrutura mais equilibrada entre as áreas de trabalho educacional e científico e entre as regiões do País, minimizando a pressão atualmente suportada por esta parte do sistema universitário, aumentando a eficácia dos investimentos, ampliando o patrimônio cultural e científico.” (INFOCAPES, 1998, p. 15-16)*

▪ *Elevação dos padrões de desempenho*

A colocação deste critério como uma das diretrizes fundamentais do Plano, deve-se em função do PNPG considerar baixo o nível global de desempenho dos cursos, não importando quais fossem os índices ou medidas adotadas. Situação esta, que tendia a comprometer então, qualquer alternativa de crescimento que poderia vir a ser adotada.

Assim, de acordo com o Plano deveriam ser tomadas decisões para a elevação de desempenho a nível de cursos, e outras a nível de universidades e a nível nacional, que deveriam dar suporte e apoio às primeiras.

As medidas, a nível de curso, foram agrupadas em conjuntos de funções e áreas de atuação. Seriam eles:

- a) condições de entrada e processo de seleção;
- b) regime de trabalho e concessão de bolsas aos alunos;
- c) processo pedagógico e produção científica;
- d) regime de trabalho e seleção de docentes.

Já para a melhoria de desempenho a nível de universidade, deveriam ser abordados os seguintes aspectos:

- a) programas de capacitação de docentes, visando a qualificação dos recursos humanos das próprias universidades;
- b) iniciativas e programas de intercâmbio interno e externo às universidades;
- c) racionalidade econômica, financeira e organizacional da universidade com relação às atividades de pós-graduação e suas relações com as demais atividades.

Em relação ao desempenho nacional, ele deveria realizar-se através da elevação de desempenho nos níveis institucionais. Com isto, o CNPG fazia a proposição de que o MEC e outros órgãos de política e financiamento elaborassem linhas de apoio para desenvolver a alocação dos recursos financeiros, a assistência técnica para a implantação deste Plano e os mecanismos de reconhecimento e credenciamento de cursos e instituições.

▪ *Planejamento da expansão*

Segundo o planejamento e acompanhamento da expansão do sistema de pós-graduação:

“A orientação mais geral é que o crescimento do sistema universitário seja sustentado, em termos de recursos humanos, pelo próprio sistema. Assim, os cursos de pós-graduação no sentido estrito devem crescer e se consolidar como agentes de formação de pessoal para o setor gerador de recursos humanos para a sociedade, que é a universidade.” (INFOCAPES, 1998, p. 25-26)

No Plano, as linhas gerais de expansão projetadas para o quinquênio 1975/1979, são explicitadas através de seus principais critérios, condições iniciais e algumas importantes limitações.

“Em se tratando dos critérios, o Plano tenta deixar claro, que não se trata de atingir a qualquer custo as metas em termos numéricos, mas ampliar de maneira planejada todo o sistema de pós-graduação, institucionalizando-o, consolidando-o e, ao mesmo tempo, elevando seu desempenho, sua qualidade e sua produtividade.” (INFOCAPES, 1998, p. 29)

O PNPG com base em seus dados, estabelece no Plano, metas quantificadas, como por exemplo:

- promover a formação completa e a correspondente titulação, no País, de cerca de 16.800 mestres e 1.400 doutores, no quinquênio 1975/1979.
- ampliar e efetuar a capacidade de atendimento dos cursos de pós-graduação no País, passando de 7.000 para cerca de 11.700 vagas anuais de mestrado, e de 500 para cerca de 1.200 vagas anuais de doutorado, ao final do quinquênio 1975/1979.

O estabelecimento desses números, ocorreu em função das deficiências e necessidades da época, mas sabia-se que apesar de serem números desejados, ao mesmo tempo seriam difíceis de serem alcançados, devido ao tempo dessas mudanças pretendidas se realizarem e o sistema de pós-graduação apresentar a capacidade de produção ao qual o Plano tinha como intuito atingir.

Por fim,

“Como este é um plano de natureza indicativa para a formação de recursos humanos e, ao mesmo tempo, expressa um investimento estatal de volume e prazos consideráveis, as metas são fundadas em previsões do desempenho do sistema e limitadas por certas características institucionais e operativas do sistema atual. Para implantá-lo, o Governo Federal lança mão, inicialmente, de um conjunto de instrumentos na forma de programas:

- 1) concessão de bolsas de estudo para alunos em tempo integral, programa já existente no instrumental da atual política educacional, cujos critérios este Plano pretende reorientar;
- 2) programas institucionais de capacitação de docentes, de formulação e execução recente em pequena escala no MEC, que o presente Plano induzirá na direção de estendê-lo às demais instituições de ensino superior durante o próximo quinquênio;
- 3) admissão de docentes de maneira regular e programada pelas instituições, política também recente que necessitará ser aperfeiçoada para atingir os objetivos e metas do presente Plano.” (INFOCAPES, 1998, p. 37)

Assim, propondo metas quantitativas claramente delimitadas, o I PNPG marcou forte e positivamente o sistema educacional brasileiro e dele decorreu a implantação do Programa Institucional de Capacitação de Docentes - PICD, visando, pela concessão de bolsas de estudos, proporcionar aos docentes universitários a possibilidade de realizar cursos de mestrado ou doutorado em bons centros de pós-

graduação. A necessidade de identificar os centros de qualidade e de acompanhar, regular e coordenar a expansão da pós-graduação deu origem ao sistema de avaliação de curso ainda vigente.

2.4.1.1.2 II Plano Nacional de Pós- Graduação - II PNPG (1982 – 1985)

Segundo Plano realizado no país, ocorrido durante o mandato do Presidente João Baptista de Oliveira Figueiredo e, tendo como Ministra da Educação e Cultura, Esther de Figueiredo Ferraz, foi aprovado pelo Decreto n.º 87.814, de 16/11/82, e publicado no D.O.U. de 18/11/82, Seção I, pp. 21469-21471.

Tanto na estrutura quanto no conteúdo, este Plano se alia às orientações do III Plano Nacional de Desenvolvimento - III PND - e com as indicações do III Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - III PBDCT, para fixar objetivos, prioridades e diretrizes que consolidem a política do MEC para a pós-graduação. Como objetivo, o Plano busca a formação de recursos humanos qualificados para atividades docentes, de pesquisa em todas as suas modalidades, e técnicas, para atendimento às demandas dos setores público e privado.

✓ A situação da Pós-Graduação

Apesar das ações e esforços resultantes do I PNPG, problemas como: a dependência de recursos extra-orçamentários, a instabilidade empregatícia e profissional dos docentes, técnicos e pessoal de apoio; e a sujeição a repentinos cortes de verbas, continuam sendo problemas básicos da pós-graduação que dificultam a sua institucionalização e consolidação. Mesmo com todos estes problemas, a pós-graduação no país conseguiu evoluir a ponto de fornecer volume e qualidade de produção consideráveis e crescentes.

Mas os padrões de qualidade não eram considerados ideais em muitos casos, principalmente em função dos recursos financeiros, pois freqüentemente os órgãos de financiamento condicionavam seu apoio à abertura de mestrados ou doutorados, ou simplesmente estes eram abertos para que as instituições tivessem acesso a essas fontes de recursos.

Em relação às dificuldades da pós-graduação, uma das principais seria o número insuficiente de professores em condições de se desincumbirem de todos os

programas existentes, garantindo ou elevando-lhes a qualidade científica e didática. Assim, além de terem de garantir esta qualidade, devem realizar orientação de trabalhos e administrar obtenção de recursos e apoio, tornando o sistema muitas vezes incapaz de propiciar condições para que se realize produção com qualidade.

E é esta qualidade que é cobrada pelo mercado, pela própria comunidade científica, e pelas instituições governamentais com poder político-normativo ou detentoras de recursos de financiamento. Mas, o processo de avaliação pelos agentes do mercado, a estruturação de mecanismos de resposta e a adaptação do sistema a estes estímulos constitui um circuito longo, de operação lenta e complexa, levando os agentes econômicos a criar seus próprios mecanismos de aperfeiçoamento e complementação.

✓ **O papel da Pós-Graduação no contexto nacional**

A continuação do processo de desenvolvimento, os problemas que o País terá de enfrentar a curto prazo e a implementação das diretrizes contidas no II PND e no III PBDCT tornavam imprescindível a participação de um número crescente de profissionais, pesquisadores e docentes qualificados, em todos os setores da vida nacional. Cabendo à pós-graduação esse papel de qualificação de número suficiente de profissionais.

“Especificamente, as funções da pós-graduação se dividem entre a formação de docentes pesquisadores para a esfera acadêmica; a capacitação e o treinamento de pesquisadores e profissionais destinados a aumentar o potencial interno de geração, difusão e utilização de conhecimentos científicos no processo produtivo de bens e serviços e a formação de recursos humanos para o desenvolvimento cultural do País. Dadas suas peculiaridades, estas funções requerem um tratamento político, institucional e financeiro diferenciado.” (INFOCAPES, 1998, p. 27)

✓ **Os objetivos básicos do Plano Nacional de Pós-Graduação**

Todos os esforços de consolidação e de desenvolvimento implícitos neste Plano têm como meta o aumento qualitativo do desempenho do sistema como um todo, criando estímulos e condições favoráveis, bem como acionando mecanismos de acompanhamento e avaliação.

Como no passado, os programas que revelaram iniciativa ou potencial de produtividade quase todos obtiveram recursos, mesmo sem atingirem os resultados esperados, o apoio agora tinha a prioridade de consolidar o bom e o promissor. Em

função disto, receberiam apoio centros que alcançassem elevação dos padrões de qualidade de sua produção ou, indivíduos ou pequenos núcleos que demonstrassem potencial de criatividade e de boa qualidade.

“A ênfase na qualidade dependerá, na sua operacionalização, do aumento gradativo da eficiência e confiabilidade dos sistemas de informação e avaliação quanto ao desempenho dos programas de pós-graduação; do estabelecimento de critérios e de mecanismos de avaliação conhecidos e aceitos como legítimos pela comunidade; e do comprometimento com os resultados, na hora da utilização dos instrumentos de ação de que dispõem as agências de fomento.” (INFOCAPES, 1998, p. 28)

✓ **Prioridades e diretrizes**

No Plano, em relação à questão da qualidade, apresentava-se como prioritário o aperfeiçoamento dos sistemas de avaliação da pós-graduação.

“Em consequência, deverão ser revistos os mecanismos que determinam o apoio e o financiamento às diversas instituições. Tais mecanismos deverão ser tornados mais flexíveis. (...) Para a avaliação de projetos, o mais importante será a exigência da qualidade. Esta incidirá tanto sobre a instituição a receber apoio quanto sobre o mérito do pedido e os resultados finais esperados. Deverá contemplar também os fatores que condicionam a obtenção de qualidade: o ambiente de trabalho, as condições de apoio e de infra-estrutura, a proporção entre pesquisadores, estagiários e pessoal técnico.” (INFOCAPES, 1998, p. 29)

Assim, cabe à própria universidade ou instituição acadêmica zelar pela qualidade de seus cursos de pós-graduação, pois os instrumentos de que dispõem as agências governamentais eram para ter caráter suplementar, no sentido de reforçar o empenho da própria instituição para atingir exigências mínimas de qualidade e desempenho.

Como mostrado então, emergindo de uma realidade diversa, o II PNPG (1982-1985) abandonou o discurso expansionista e orientou-se no sentido de somar esforços à consolidação do sistema já implantado e para a institucionalização da pós-graduação. A estratégia utilizada teve como marca a tentativa de reforçar os mecanismos de acompanhamento e avaliação, com vistas à melhoria da qualidade dos programas e à racionalização dos investimentos no setor, através do reforço aos programas de ensino bem sucedidos e a desativação dos que não apresentassem um mínimo de qualidade e desempenho.

2.4.1.1.3 III Plano Nacional de Pós-Graduação - III PNPG (1986 – 1989)

Terceiro Plano realizado no país, ocorrido durante o mandato do Presidente José Sarney e, tendo como Ministro da Educação e Cultura, Jorge Bornhausen.

Mesmo com os dois primeiros PNPG, o país não conseguiu atingir a formação de um número de cientistas que pudesse trazer ao país a esperada independência econômica, científica e tecnológica. Por isso era necessário iniciar um programa agressivo de formação de recursos humanos qualificados.

E é exatamente isto, que este III PNPG tenta realizar, a reafirmação da política do governo de formar cientistas em quantidade, qualidade e perfis adequados ao modelo de desenvolvimento do País

“Nestes últimos anos, percebeu-se que o sistema de pós-graduação estabeleceu um referencial de qualidade que está orientando a estrutura e o funcionamento dos cursos. Constata-se uma melhora substancial na qualidade e na estrutura dos cursos de pós-graduação, sendo que mais da metade dos programas atingiram um patamar de desempenho considerado de bom para excelente. O restante do sistema, porém, compõe-se de programas de mestrado e doutorado com desempenho regular ou insuficiente, além daqueles que ainda se encontram em fase de reestruturação ou de implantação. Assim, a estrutura instalada para formação de docentes e pesquisadores no País ainda requer um considerável esforço de aperfeiçoamento e consolidação.” (INFOCAPES, 1998, p. 18)

Dessa forma, o III PNPG estabelece a universidade como o ambiente privilegiado para a produção e criação do conhecimento, através da pesquisa e da pós-graduação, ressaltando a consolidação dos mecanismos que lograram desempenho adequado e propondo correções e reformulações para atividades deficientes.

Este terceiro Plano explicita as recomendações da comunidade científica (expressas através de consulta feita pela CAPES) para a política nacional de pós-graduação, como os seguintes objetivos:

- 1) *consolidação e melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação;*
- 2) *institucionalização da pesquisa nas universidades, para assegurar o funcionamento da pós-graduação;*
- 3) *integração da pós-graduação no sistema de Ciência e Tecnologia, inclusive com o setor produtivo.*

✓ Análise da evolução e situação atual da pós-graduação

O Plano traz os dados da evolução que teve a pós-graduação, tanto em termos quantitativos como qualitativos, pois sua expansão refletiu-se na implantação de novos programas de mestrado e de doutorado, numa escala de 370 programas de mestrado e 89 de doutorado, em 1975, para 787 de mestrado e 325 de doutorado, em 1985.

Essa expansão foi induzida por diversos fatores externos e estimulada pelas políticas governamentais de apoio institucional à pesquisa e à ciência e tecnologia, mas fez necessária a criação de um referencial que permitisse acompanhar o desenvolvimento da pós-graduação, perseguindo critérios de qualidade acadêmico-científica.

E esses mecanismos, surgem nas agências governamentais de fomento, quando, por exemplo, se instala na CAPES, em 1976, o processo de acompanhamento e avaliação dos cursos de pós-graduação.

Esse processo de avaliação da CAPES, demonstrou uma evolução positiva da qualidade dos cursos de pós-graduação, através dos resultados obtidos pelo seu processo de avaliação. Como pode ser visualizado no Quadro 5, pela subida de conceito, tanto em se tratando de cursos de mestrado, como de doutorado.

QUADRO 5 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DOS PROGRAMAS, SEGUNDO CONCEITOS OBTIDOS NA AVALIAÇÃO.

CONCEITOS	1977		1981		1985	
	Mestrado	Doutorado	Mestrado	Doutorado	Mestrado	Doutorado
A	22	23	30	32	33	36
B	29	23	25	26	29	24
C	19	15	23	19	16	12
D	10	6	12	7	8	6
E	7	3	6	5	3	2
SC*	13	30	4	11	8	17
AS**	-	-	-	-	3	3
TOTAL	100	100	100	100	100	100

Fonte: MEC/CAPES/CAA -Memória da Pós-Graduação Brasileira (INFOCAPES, 1996)

* Sem Conceito, aplicável a cursos novos e em reestruturação; ** Sem Avaliação, aplicável a cursos com insuficientes informações por deficiência no preenchimento do relatório.

Como representado no quadro acima, e através da análise de documentos elaborados pelas Comissões de Consultores, observou-se no contexto global:

- melhoria na estrutura dos programas de pós-graduação e conseqüente definição da proposta acadêmica e do perfil de atuação;

- melhoria na qualificação do corpo docente, seja em termos da titulação formal, seja da capacitação profissional;
- revisão e implementação de novas estruturas curriculares tornando-as mais coerentes com as atividades desenvolvidas pelos programas;
- melhoria substancial na definição e desenvolvimento das atividades de pesquisa;
- aumento da produção científica docente, sendo que uma parcela substancial pode ser considerada de padrão internacional;
- melhoria da qualidade das dissertações/teses.

Mesmo com esta evolução do sistema de pós-graduação, ele ainda apresentava-se (como até hoje), heterogêneo e com muitas especificidades, apresentando ainda muitos pontos de estrangulamentos como:

- diferenciação na evolução das áreas do conhecimento. Algumas já atingiram competência e maturidade, enquanto que em outras o número de pesquisadores é ainda insuficiente;
- elevado grau de saturação de parte do sistema de pós-graduação, observando-se um número excessivo de orientandos para os pesquisadores disponíveis para orientação;
- elevado índice de evasão de alunos;
- problemas de seleção de alunos;
- elevado tempo médio de titulação.

Muito disso, devia-se à legislação e à prática vigentes, que não tinham sido satisfatoriamente eficazes para impedir a criação e o funcionamento de cursos de baixa qualidade, nem para um controle mais adequado.

✓ **O Plano Nacional de Pós-Graduação**

Para atender a necessidade de formação de pessoal qualificado, no intuito de viabilizar as metas de desenvolvimento científico e tecnológico do país, seria necessária uma expansão da base científica nacional, sem a criação indiscriminada de novos programas de pós-graduação. Esse crescimento segundo o Plano, deveria obedecer às seguintes medidas:

- a) manutenção da qualidade dos cursos considerados bons e excelentes;
- b) investimentos para melhoria da produtividade dos cursos com bom desempenho;

- c) consolidação e aperfeiçoamento dos cursos que apresentam problemas estruturais e/ou de produtividade e dos deficientes;
- d) estímulo à abertura de programas de doutorado nos programas de mestrado que atingiram níveis de excelência;
- e) aperfeiçoamento e expansão do sistema de bolsas de estudo no país;
- f) capacitação no exterior, de acordo com as necessidades de melhoria e renovação dos cursos de pós-graduação, bem como de fortalecimento de áreas novas ou carentes;
- g) dotação de infra-estrutura necessária para assegurar as atividades da pós-graduação nas universidades.

Evidentemente, tornava-se essencial à adoção de uma série de medidas que pudessem contribuir para a melhoria da qualidade da pós-graduação como um todo, representados pelas diretrizes deste Plano.

✓ **Diretrizes Gerais**

Em função da situação atual da pós-graduação, das premissas assumidas e dos objetivos propostos, as diretrizes gerais do III PNPG são basicamente as seguintes:

- Estimular e apoiar as atividades de investigação científica e tecnológica;
- Consolidar as instituições universitárias enquanto ambientes privilegiados de ensino e de geração de conhecimentos e promover a institucionalização da pesquisa e da pós-graduação por meio do destaque de verbas orçamentárias específicas;
- Consolidar a pós-graduação, ao garantir sua qualidade e assegurar o seu papel como instrumento de desenvolvimento científico, tecnológico, social, econômico e cultural;
- Ensejar e estimular a diversidade de concepções e organizações evitando práticas uniformizadoras entre regiões, instituições e áreas do conhecimento.

✓ **Estratégias**

As estratégias a serem seguidas envolvem medidas que dependem de vários órgãos e instituições, direta ou indiretamente influentes no processo de pesquisa e pós-graduação. As medidas estratégicas, são basicamente as seguintes:

- aperfeiçoar o sistema de acompanhamento e avaliação da pós-graduação;

- estimular a reflexão periódica e sistemática nas universidades sobre os cursos de pós-graduação para avaliar sua concepção, seus requisitos, suas finalidades, suas práticas e seus resultados;
- valorizar a pós-graduação *lato sensu* de modo a atender à heterogeneidade das demandas de áreas do conhecimento e do mercado de trabalho;
- equipar de forma adequada as universidades para a realização de pesquisa, ampliando e modernizando suas bibliotecas, seus centros de documentação e seus laboratórios;
- estimular formas de cooperação entre programas de pós-graduação, incluindo intercâmbio de pesquisadores e alunos, uso comum de equipamentos e realização de pesquisa interdisciplinar e/ou multi-institucional;
- apoiar os mestrados de bom nível e com potencialidade para reforçarem seus grupos de pesquisa, visando o estabelecimento de condições para a criação de doutorado;
- reforçar o programa de pós-graduação no exterior como parte integrante do sistema de formação de pessoal qualificado; implantar um sistema mais eficiente e que possibilite o aperfeiçoamento dos processos de orientação, seleção e acompanhamento dos bolsistas; recuperar a curto prazo o poder aquisitivo das bolsas no exterior, criando mecanismos diferenciados que considerem, entre outros critérios, o país de destino do candidato.

Assim, o III PNPG (1986-1989), enfatizou a necessidade de contemplar a relação entre Universidade, pós-graduação e o setor produtivo, além de ter assinalado como imperativa a integração dos agentes do sistema de pós-graduação e de ciência e tecnologia. Outro de seus objetivos gerais foi a busca da consolidação e melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação, pois em face a necessidade de expansão da base científica nacional e ao ainda baixo rendimento do conjunto dos cursos de pós-graduação existentes no país, tornou-se essencial a adoção de uma série de medidas que pudesse contribuir para melhoria da qualidade da pós-graduação como um todo.

2.4.1.1.4 IV Plano Nacional de Pós-Graduação – IV PNPg

O quarto Plano ainda está em formulação, mas segundo a comissão por ele responsável, este apresenta um conjunto de diretrizes voltadas para o crescimento do sistema e a manutenção da qualidade do ensino de pós-graduação. Além disso, o documento posiciona-se pela flexibilização do modelo de pós-graduação e pela diminuição dos desequilíbrios regionais.

2.4.1.2 Situação Atual

Os cursos de especialização possuem uma importância inegável para a pós-graduação no país, chegando a constituir 55% das ofertas nesse nível de formação, sendo que, 48% da oferta destes cursos originam-se do setor privado (SEVILLA, 1995), tornando o setor público o principal responsável por essa oferta. Observa-se ainda que a maioria dos cursos é oferecida por IES mais complexas, como as universidades, que oferecem 68% das especializações no Brasil, sendo que dentro delas, as universidades públicas apresentam participação majoritária nesse tipo de curso.

QUADRO 6 - TOTAL DE CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO, MESTRADO E DOUTORADO, POR TIPO E NATUREZA DAS INSTITUIÇÕES.

Tipo de Curso	Tipo de IES	Públicas		Privadas		Total	
		Total	%	Total	%	Total	%
Especialização	Universidades	939	45	473	23	1412	68
	Não-universidades	134	7	525	25	659	32
	Total	1073	52	998	48	2071	100
Mestrado	Universidades	1018	86,8	76	6,5	1094	93,23
	Não-universidades	44	3,8	34	2,9	78	6,7
	Total	1062	90,6	112	9,4	1172	100
Doutorado	Universidades	533	87,2	36	5,9	569	93,1
	Não-universidades	25	4,1	17	2,8	42	6,9
	Total	558	91,3	53	8,7	611	100

Fontes: Adaptado de SEVILLA (1995)- *especialização* – dados Mestrado e Doutorado- CAPES, 1996 e 1997.

Quando se fala da oferta de cursos de mestrado, é necessário assinalar que, enquanto a maioria é oferecida por IES federais, a quase totalidade dos mestrados em IES estaduais encontra-se nas *universidades paulistas*, cerca de 28% do total no País.

Atualmente, a pós-graduação brasileira encontra-se excessivamente concentrada nas universidades estatais, onde a perspectiva é a de formação de quadros

docentes e de pesquisadores para elas próprias e para outras instituições oficiais de ensino e pesquisa.

Enquanto os cursos de especialização estão cada vez mais orientados à formação rápida e voltados para habilidades específicas, diretamente relacionadas às exigências do mercado de trabalho e, em menor escala, à aplicação tecnológica dos avanços científicos, os de doutorado se inclinam à formação de pesquisadores, responsáveis pela produção de conhecimento científico.

No entanto, o fato de que a produção de conhecimento se faça quase em sua maioria nas IES, ou em centros diretamente ligados a elas, faz com que a carreira acadêmica tenha também como seu ponto máximo de exigência o doutorado. Portanto, é cada vez maior a exigência para que o corpo acadêmico esteja integrado por pessoal altamente preparado, qualificação que se considera certificada com a obtenção de um diploma de pós-graduação.

Uma prova disso é a nova lei de educação brasileira, aprovada em dezembro de 1996 e regulamentada em abril de 1997, que exige que as universidades deverão, até o oitavo ano de vigência da lei, possuir um mínimo de 33% do corpo docente qualificado com pós-graduação *stricto sensu*, e com no mínimo 15% de doutores. Dessa forma, a titulação do candidato é um elemento cada vez mais considerado nos processos de seleção.

Como consequência, os diplomas de mestrado e doutorado, enquanto preparam e habilitam (supostamente) para a produção de conhecimento em suas próprias áreas, começam a converter-se em instrumentos necessários e indispensáveis para o ingresso na carreira acadêmica, profissão que cada vez mais cobra um espaço próprio.

Possivelmente por essas razões, é que o esforço na formação de doutores no país esteja altamente concentrado, primeiramente em instituições públicas, e depois em universidades (de acordo com o Quadro 6 acima), mantendo a mesma tendência dos cursos de especialização e mestrado. No Brasil, permite-se observar que, tanto os mestrados quanto os doutorados, se encontram altamente concentrados nas IES públicas, enquanto as privadas estão mais interessadas nos cursos de especialização. Essa situação talvez se deva ao fato dos cursos *stricto sensu* serem submetidos a um processo constante de avaliação, exigente e minucioso, o que já não ocorre com os cursos de especialização.

O fato de que a pós-graduação se diferencie cada vez mais da graduação resulta em que sejam diferentes não só os sistemas de acesso, mas também os grupos docentes, especialmente porque a pós-graduação *stricto sensu* se orienta mais e mais à especialização científica e à formação de pesquisadores. Isso tem criado, ainda, uma distância considerável entre a pós-graduação *lato* e a *stricto sensu*. Enquanto a primeira é um conjunto de programas sem maior controle e coordenação, a segunda se torna cada vez mais sistemática e sujeita a avaliações.

A necessidade de termos programas de pós-graduação *stricto sensu* mais diretamente voltados às necessidades do mercado de trabalho levou a CAPES a designar, em 1995, uma comissão, presidida pelo professor Darcy Dillenburg, então diretor de avaliação, que elaborou um documento intitulado "Mestrado no Brasil - A situação e uma nova perspectiva" que deu origem a uma proposta da Diretoria ao Conselho Superior da CAPES, intitulada "Programa de Flexibilização do Modelo de Pós-Graduação Senso Estrito em Nível de Mestrado". A proposta teve aprovação do Conselho, e resultou na Resolução nº 01/95, publicada através da Portaria nº 47, de 17/10/95 (INFOCAPES, 1995, p. 18-21)

O documento propunha medidas concretas no sentido de uma flexibilização do modelo de pós-graduação senso estrito em nível de mestrado.

O resultado dos trabalhos dessa comissão, determinou "*a implantação na CAPES de procedimentos apropriados à recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado dirigidos à formação profissional*". Em outras palavras, a CAPES não apenas reconhecia a importância do mestrado profissional, como se prontificava a adotar medidas adequadas para avaliar e apoiar essa modalidade de mestrado.

É importante assinalar a pertinência e a necessidade de uma maior flexibilidade dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, sobretudo no que diz respeito ao mestrado. As experiências interdisciplinares e as diferentes interfaces com os segmentos profissionais e com as demandas da sociedade legitimam o princípio de flexibilização do sistema de pós-graduação. As mudanças tecnológicas e as correntes transformações econômico-sociais têm demandado profissionais com perfis de especialização distintos dos tradicionais.

O desenvolvimento da Pós-Graduação no Brasil deu origem a cursos de Mestrado que, com raras exceções, se caracterizam predominantemente como o primeiro degrau para a qualificação acadêmico-científica necessária à carreira universitária. Tal situação, dominante até os anos setenta, não se mantém diante da intensidade, urgência e variedade das demandas que a sociedade hoje faz ao sistema universitário. A rápida evolução do conhecimento tem exigido dos graduados formação avançada e atualizada; em paralelo, as organizações governamentais e não governamentais tem exigido constante elevação da qualidade e produtividade dos seus serviços. Em complemento, a abertura de mercado tem demandado das empresas um nível de competitividade que as leva a buscar profissionais com formação pós-graduada, de preferência Mestrado. A evolução do conhecimento, a melhoria do padrão de desempenho e a abertura do mercado induzem à busca de recursos humanos que permitam uma transferência mais rápida dos conhecimentos gerados na Universidade para a sociedade.

Mas o que muitos especialistas afirmam, é não ser necessário inventar um sistema heterodoxo para abrigar essas formas de atuação. Na verdade, basta explorar plenamente as potencialidades do sistema atual. O Mestrado não precisa servir apenas como etapa preliminar ao Doutorado. Pode ser, também um grau terminal, visando a formar profissionais capazes de elaborar novas técnicas e processos tendo em vista as necessidades de desenvolvimento.

Cabe lembrar que a criação do chamado mestrado profissional traz riscos, tais como: criar duas categorias de mestrado, com natureza e exigências distintas; possibilitar a reivindicação dos mesmos direitos, inclusive no que diz respeito ao ingresso e progressão na carreira docente a portadores dos títulos de mestrado acadêmico e mestrado profissional; dificultar a revalorização dos cursos de especialização (pós-graduação *lato sensu*), cujos objetivos podem ser próximos aos propostos para o chamado mestrado profissional.

O atual perfil do mestrado, nitidamente acadêmico, nos moldes de "pequeno doutorado", teve e ainda tem suas vantagens. Deve-se reconhecer que ele cumpriu um papel importante na consolidação da pós-graduação, ocupando os espaços vazios deixados pela escassez de doutorados. Foi possível assim, por meio de mestrados robustos, capacitar a maioria dos docentes e pesquisadores brasileiros. Para cumprir

esse papel de substituto de doutorado, acertadamente exigiu-se um mestrado "mais" diferente, de formatos mais leves, adotados em outros países, como, por exemplo, a Inglaterra.

Resta saber se, após três décadas de esforço de consolidação desse modelo de mestrado, ele continua válido para o país, ou se os inegáveis benefícios que traz são menores do que os que deixam de trazer. Ou pior, se esse modelo não está gerando distorções no sistema de pós-graduação.

Deve-se observar que grande número de universidades, segundo a CAPES, mesmo sendo federais, não tem as condições de implantar e manter, na maioria das áreas em que oferecem cursos de graduação, um programa correspondente de mestrado com os atributos que dele se espera. De fato, segundo ela, nos últimos três anos, em média, mais da metade das propostas de novos cursos foram julgadas inadequadas, imaturas ou fracas pela CAPES, negando-se a esses cursos o acesso ao chamado "Sistema Nacional de Pós-graduação".

Comenta-se que esse mestrado é uma ótima preparação para o doutorado, mas para a minoria que está disposta a enfrentar outra "maratona acadêmica". Na verdade, esse mestrado acaba não sendo um incentivo ao doutorado, pois nem todos têm a disponibilidade de tempo e fôlego para mais quatro ou cinco anos de estudo. Em função disto, produz-se menos mestres do que seria possível, sem incentivar uma maior procura para o doutorado.

A Portaria N° 47/95, embora tímida e cautelosa, abriu o caminho para atender as demandas de formação profissional por parte de um mercado mais dinâmico e exigente, mas ainda não ganhou a expressão esperada. Durante os primeiros 3 anos de vigência desse instrumento legal, foram recomendados pela CAPES cerca de 100 novos mestrados, dos quais apenas seis se qualificaram como profissionais.

Em função de vários desses fatores, é que a CAPES procura alterações e melhorias da sua forma de avaliação do sistema de pós-graduação nacional. Com isto,

"A recente decisão da CAPES de avaliar a pós-graduação por programas, e não mais por cursos, foi outro passo importante na direção da flexibilização, pois obriga a olhar para a especificidade de programas com apenas o mestrado. O entendimento, na prática, sempre foi de que o 'bom' mestrado deveria evoluir necessariamente para o doutorado, que se constituía, de certa forma, como seu referencial de qualidade. Dessa perspectiva, explica-se por que só os mestrados que já convivessem com

doutorados ou que estivessem 'maduros' para implantar o doutorado, poderiam ser mestrados 'A'." (INFOCAPES, 1998, p. 15)

Assim, desde de seu início, a campanha de capacitação instituída no país, apesar de ser uma das mais representativas a nível mundial, devido a sua estrutura e alcance, vem sentindo e sofrendo em função das mudanças do ambiente externo, a necessidade de reestruturações, reavaliações e talvez de novos modelos. Apesar de vários destes fatores já terem sido detectados, a mudança, é claro, não é fácil, principalmente na falta de se saber para o que mudar.

2.5 INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR- IES E A QUALIDADE

A qualidade chegou até as IES através das tentativas de melhoramento e busca da qualidade nos outros setores educacionais, notadamente o ensino fundamental e básico.

Segundo ENGUITA (1997), o movimento enfatizando a qualidade nas escolas começou nos Estados Unidos em 1981, quando a "*National Commission for Excellence in Education*" lançou, durante o governo do Presidente Ronald Reagan (1981-89), o relatório "Uma nação em perigo" e a qualidade como palavra de ordem. A cruzada, estabelecendo o atrelamento entre a escola e a competitividade empresarial, foi lançado nos Estados Unidos a partir de então, chegando posteriormente ao Brasil na década de 1990.

Aqui no país, as investidas em relação ao aprimoramento destes níveis de ensino ainda ficam devendo, e muito, quanto à infra-estrutura e à qualidade de níveis pedagógicos. Principalmente devido a uma falta de padronização e nivelamento, pois mesmo levando em consideração as peculiaridades regionais, a próxima etapa estudantil, o vestibular, irá tornar este problema, uma dificuldade a mais para os seus alunos, sem contar a perda óbvia para o crescimento e desenvolvimento do país. No caso específico das escolas públicas, apesar de terem conseguido um significativo crescimento e desenvolvimento nos últimos governos, as ações têm estado muito mais voltadas para o aumento do contingente de serviços educacionais ao invés de melhorar e solidificar sua qualidade.

Com relação a outras investidas, há de se destacar tentativas como a da Fundação Cristiano Ottoni que, na região de Belo Horizonte, em conjunto com a Secretaria de Educação, tenta aplicar os conceitos de Qualidade Total nas escolas de I e II graus. Mas a própria Fundação ressalva que a aplicação desses princípios de QT, deve trazer melhorias ao nível de processos e serviços, mas não melhores planos pedagógicos.

Em função desses fatores e da necessidade de incorporação dos conceitos e metodologias de qualidade é que, do ponto de vista da formação de recursos humanos para a qualidade e produtividade, o plano diretor de Formação e Capacitação de Recursos Humanos do PBQP propõem uma série de medidas e metas, estando centrado principalmente na execução de cursos de pequenas duração, especializações a nível de pós-graduação e introdução de disciplinas sobre qualidade e produtividade nas escolas e Universidades.

Essa intenção já se encontra concretizada em países como os Estados Unidos, pois conforme demonstra a pesquisa apresentada por AXLAND (1991) feita com escolas e universidades norte-americanas, de um universo de 78 instituições, 59% afirmavam utilizar princípios de TQM e 68% oferecem cursos com o tema qualidade a todos os alunos. E segundo ele, após 1991 cresceu significativamente a quantidade de instituições envolvidas com a utilização dos conceitos e ferramentas de qualidade.

Pressões, Mudanças e a Qualidade

Assim, para se conseguir pessoal qualificado, que conheça e saiba trabalhar com os conceitos e ferramentas de qualidade, as instituições estão buscando agregar à formação profissional esses novos conhecimentos, mas em contrapartida, isso também está servindo para desenvolver estes conceitos na tentativa de serem implementados dentro destas próprias instituições.

Com isto, a melhoria da qualidade é um dos temas atuais mais estudados e debatidos, inclusive nas áreas dos serviços, onde o ensino se inclui, pois se acredita que somente ela é capaz de preparar essas instituições para os grandes desafios do mundo atual, como a satisfação dos clientes, a otimização dos resultados, a criatividade, a inovação e a própria sobrevivência pela competitividade.

Esses fatores de mudanças, novas configurações ambientais externas e pressões internas e de mercado, apenas tornam maiores as exigências de qualidade e aperfeiçoamento para as IES, pois, pressionadas pelo Estado, pelos alunos e pelo setor produtivo para uma busca de melhores resultados e novos patamares de qualidade tentam se adaptar e até mesmo se reinventar para obter maior competitividade no mercado.

MEYER JÚNIOR (1993) acrescenta que, especialmente por considerar esses novos fatores ambientais externos, como competitividade, novas demandas, além dos fatores internos, como elevação de padrões de qualidade, de produtividade, motivação e responsabilidade no trabalho de grupo, que a postura institucional em favor da qualidade desafia a situação atual vigente, forçando-a a repensarem muitos fatores.

Especificamente, em relação a essas forças que estão conduzindo as instituições de ensino a utilizarem a administração de qualidade, SEYMOUR (1993, p. 77) apresenta quatro:

- 1) *a sobrevivência num ambiente altamente competitivo;*
- 2) *a escala dos custos operacionais;*
- 3) *a tendência a maior responsabilidade e a prestação de contas, sob o ponto de vista econômico, social e político dos recursos integrados, das ações desenvolvidas e dos resultados alcançados;*
- 4) *a distinção pouco clara entre produtos e serviços.*

Todas estas pressões não vem acontecendo apenas com as IES, pois com a globalização das economias mundiais, todas as instituições que desejam sobreviver, estão sendo forçadas a obter um aumento de produtividade, uma redução de custos, padronização da qualidade dos serviços prestados e preços mais baixos para o usuário final.

O que ocorre em relação às IES é uma pressão mais tardia, em função das peculiaridades de seus serviços e suas características próprias, mas, principalmente devido ao crescimento da demanda por educação (maior ainda superior), começando, então, a serem questionados estes fatores também nas IES.

Se continuar o crescimento desta demanda por educação, tal fato deverá acarretar um contínuo crescimento nas ofertas educacionais de nível superior, provocando um aumento na competição, fazendo com que os mecanismos de mercado

ajam para tornar a administração dessas instituições mais eficientes, produzindo, portanto, um produto educacional de melhor qualidade.

Teoricamente, isto funciona para as instituições privadas, mas em relação às públicas, as pressões que ocorrem talvez sejam ainda maiores, mas não pelo mesmo motivo do “pago-quero” das particulares, mas por serem vistas como as maiores formadoras da sociedade de pessoal qualificado, profissionais, valores, cultura e conhecimento. Assim, essa mesma pressão nas instituições públicas pode demorar a funcionar, pois certamente se não ocorrer, não irá diminuir o seu número de clientes.

Além destes fatores externos, os fatores internos, como já mencionados por Júnior, criam conjuntamente a idealização do que se deve trabalhar para se obter melhores níveis de qualidade, assim como o porquê de se realizá-lo.

Pressões como evasão, desperdícios, desconexão com a realidade, inadequação dos currículos, aliados a uma falta de motivação da administração e de uma política específica para implantação de programas de melhoria da qualidade por parte do MEC, são os principais problemas que atingem o sistema de educação superior no país, criando pressões internas não apenas nelas, mas em todo o sistema educacional brasileiro.

Esses problemas, e outros, ocorrem de forma diferenciada em cada tipo de instituição, pois apesar de muitos deles serem comuns tanto às instituições públicas quanto às privadas, as duas apresentam outros problemas peculiares a sua forma de realização dos serviços e as suas características próprias.

Em relação às IES públicas, podem ser visualizados problemas comuns a sua maioria, como estruturas burocráticas pesadas, inércia organizacional, clientelismo, resistência a mudanças, baixa produtividade, total dependência econômico-financeira do Estado, corporativismo, precário sistema de avaliação de resultados, currículos extensos, desatualizados e pouco atraentes e manutenção de cursos de baixa demanda e de qualidade e importância duvidosas.

Muito disto, devido às formas de gestão e uma falta de profissionalismo administrativo-acadêmico, acaba gerando uma idealização de não cumprimento do papel social que essas instituições se propõe a realizar.

Já, em relação às IES particulares, seus problemas se caracterizariam, de uma forma geral, em uma total dependência das mensalidades, controle estatal, qualificação

deficiente do corpo docente, pesquisa incipiente, alta concentração de cursos noturnos de baixa qualidade, salas de aula superlotadas, proliferação de cursos de baixo custo operacional e de qualidade duvidosa, inexistência de avaliação de resultados e instalações físicas precárias.

Fatores impulsionados, em sua maioria, pela excessiva demanda do mercado, além da não gestão profissional, no sentido de visualização da instituição como comercial, e não acadêmica.

Em contrapartida,

“A remuneração da organização nas instituições públicas se dá via orçamento; independentemente, portanto, de mecanismos de mercado, da remuneração dos serviços prestados e da satisfação dos consumidores destes serviços. Assim, não se constitui em preocupação primordial nestas instituições a gestão voltada para objetivos, a organização de trabalho integrado, a busca de resultados e a satisfação dos usuários. Da mesma forma, não se observa uma preocupação com a redução da ineficiência organizacional caracterizada pela ociosidade de recursos humanos qualificados, baixa produtividade e instalações físicas subutilizadas. (...) A gestão das universidades particulares, de uma forma geral, pode ser caracterizada por uma certa eficiência operacional uma vez que estas instituições tem sua remuneração obtida basicamente da cobrança de mensalidade. Existe uma preocupação gerencial maior com o planejamento financeiro e o fluxo de caixa e o conseqüente uso eficiente dos recursos, condição fundamental para seu funcionamento, associado a uma busca de satisfação dos alunos, vistos como clientes.” (MEYER JÚNIOR, 1997)

Tudo isso implica, principalmente, em avaliação de resultados destas instituições, pois estão direcionadas por uma *accountability* que implica em uma prestação de contas dos recursos utilizados aos diversos grupos de apoio e beneficiários da educação superior e à sociedade em geral.

Pressionadas então por diferentes fatores, de acordo com sua natureza, e por muitos outros em comum, tanto instituições públicas como privadas, vêem-se diante da necessidade de mudanças para melhor atender aos objetivos e papéis a que se propõem e principalmente que seus clientes esperam. A busca da melhor qualidade é, sobretudo, importante porque representa a fidelidade das instituições à própria missão, a sua identidade e à sua razão de ser, pois em uma época onde se exige o melhor de qualquer serviço, ou simplesmente não existe mais espaço para quem não se preocupa em fazer o melhor, porque com as IES seria diferente?

Como esperar qualidade dos profissionais e pessoas que passam por estas organizações se elas mesmas, em sua maioria, não a possuem ou buscam?

Conforme atestam muitos autores, acadêmicos e qualquer pessoa que esteja em contato ou conviva com instituições de ensino, existem sim exemplos de qualidade dentro do setor. Talvez ainda não tenha chegado ao nível que se deseja, mas qualidade, além de ser subjetiva, possui a idealização de busca contínua.

Apenas salienta-se que a qualidade, mesmo que modesta, existe dentro destas instituições, em serviços, práticas e métodos, mas o que nenhuma ainda parece ter conseguido é transformar seus próprios exemplos em algo que envolva toda a instituição, a demonstração e o fato de se possuir realmente elementos de qualidade não significa que o todo também irá atingir tal patamar.

Por este interesse na qualidade é que nos estudos de MADRI (1996) se afirma que o conceito da qualidade na educação superior não é fácil de definir e pode-se lhe dar diferentes significados, dependendo do ponto de vista do observador. Por isto, cada vez adquire maior consenso a afirmação de que a qualidade universitária é um conceito relativo e multidimensional em relação aos objetivos e atores do sistema universitário.

Na linguagem dos especialistas da administração educacional e dos organismos internacionais, o conceito de qualidade tem invocado sucessivas realidades distintas e cambiantes. Inicialmente, foi identificado tão-somente como a dotação em recursos humanos e materiais dos sistemas escolares e suas partes e componentes. Mais tarde, o foco da atenção do conceito se deslocou dos recursos para a eficácia do processo. Hoje em dia, a qualidade se identifica, antes, com os resultados obtidos pelos alunos, qualquer que seja a forma de medi-los: taxas de retenção, taxas de promoção, egressos dos cursos superiores, comparações internacionais do rendimento escolar, *rankings*, etc.

Mas, ao contrário, o que tem despertado bastante interesse nos meios acadêmicos é um desejo coletivo de realmente melhorar os diversos serviços prestados por estas organizações ao invés de simplesmente mensurá-los. Para isto, torna-se necessário definir então o que seria a qualidade nessas instituições, e, mais especificamente, o que seria a qualidade para elas.

Um aspecto do significado da qualidade em IES é fornecido por NADEAU (1993), como sendo uma questão de demonstrar que as escolas superiores fazem diferença ao definir claramente a missão e os objetivos institucionais e suas prioridades; olhar para os impactos, efeitos e benefícios; estabelecer um processo formal de revisão dos programas acadêmicos; encorajar as chamadas para melhorias; estabelecer linhas

mestras para *accountability*; criar mecanismos institucionais específicos para alcançar a consecução dos objetivos; criar incentivos ao desenvolvimento e ao uso do talento; estabelecer a participação e o comprometimento com as melhorias; definir excelência de dentro para fora e de fora para dentro; avaliar a excelência pelo exame sistemático e participativo dos processos e produtos; contrapor os conteúdos empíricos das mudanças com os valores identificados nestas mudanças pelos mantenedores; e o reconhecimento da sua multidimensionalidade.

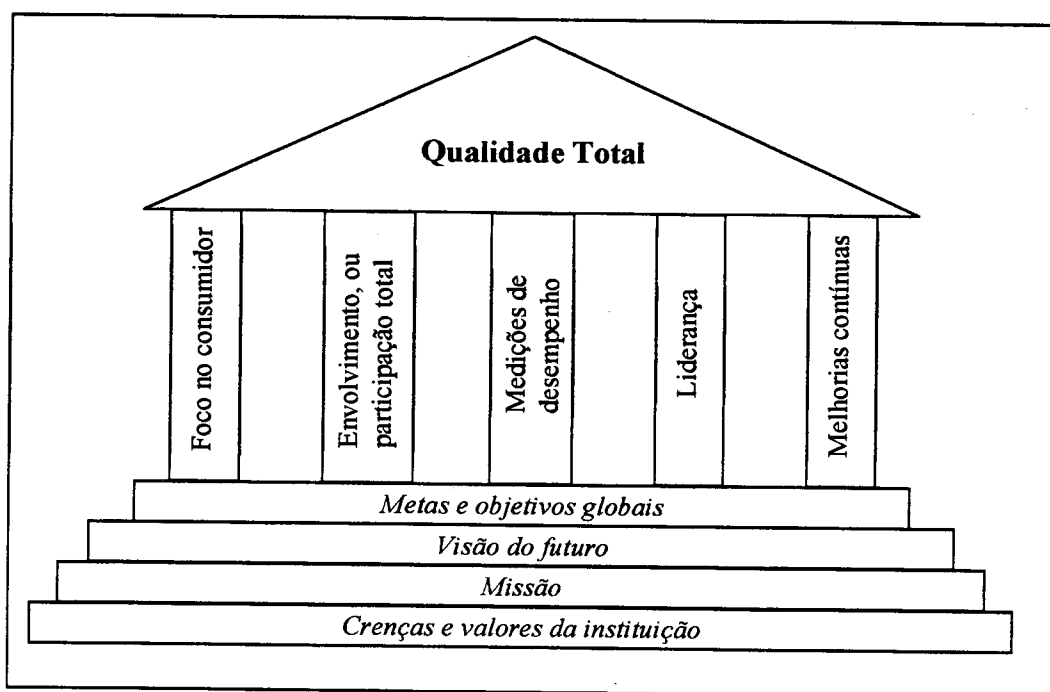
Por isto, falar-se em qualidade no ensino superior não é nada fácil e requer alguns cuidados. MEYER JÚNIOR (1993) recomenda que se considere a conceituação do termo em sua dinamicidade, complexidade, multidimensionalidade, subjetivismo e abrangência. Daí a importância de se fazer pesquisa junto a toda clientela envolvida no processo: alunos, comunidade interna e externa, governo, empresas, família e sociedade. Pois, numa instituição de ensino superior, a qualidade defini-se para a sociedade, mediante os serviços educacionais; para os estudantes, adicionando valores à sua formação; e, para a instituição, na medida em que cumpre a sua missão e alcança plenamente os objetivos a que se propõe.

Da mesma forma, CROSBY (1992) afirma que a questão da qualidade passa pela descoberta destas necessidades, tanto do indivíduo quanto da sociedade, e pelo estabelecimento de padrões e processos de serviços capazes de atendê-las.

Conforme MEZOMO (1994, p. 04), é necessário introduzir na própria definição de qualidade o conceito de missão da organização, pois para ele: "qualidade é o resultado da adequação dos produtos/serviços à missão de uma organização comprometida com o pleno atendimento das necessidades de seus clientes." Em função disto, "a universidade precisa enfrentar o desafio da qualidade em seus serviços para evitar que os efeitos da não qualidade descaracterizem sua missão, criem um impasse total na relação fornecedor-cliente e tornem infrutífero o esforço da universidade para a criação de uma nova ordem social." (MEZOMO 1994, p.10).

Uma metodologia que sintetiza a maioria destes fatores, é apresentada por ARCARO (1995), na busca da qualidade total em educação, baseando-se nos “pilares da qualidade”. Segundo o autor, a qualidade total em educação é um telhado, onde os alicerces são as crenças e valores da instituição, a missão, a visão de futuro, as metas e objetivos globais. O telhado é ligado aos alicerces através de cinco colunas, ou pilares: (a) foco no consumidor; (b) envolvimento, ou participação total; (c) medições de desempenho; (d) liderança; (e) melhorias contínuas. Como pode ser visualizado na Figura 2.

FIGURA 2 - PILARES DA QUALIDADE.



Fonte: Adaptado de ARCARO (1995)

Ponderados estes fatores, SPANBAUER (1992) afirma que todos os processos da qualidade devem ser vagarosos, porém firmes, contínuos e permanentes. Não se constituem na cura para todas as doenças da educação, mas os modelos encorajam os educadores a cuidadosamente definir melhorias necessárias e requisitos para o avanço, em busca das mudanças realmente significativas requeridas pela educação.

Professores e Profissionais

Um fator importante para a mudança dentro das IES é a necessidade da participação efetiva de toda a comunidade universitária, pois somente com sua adesão será possível alcançar a qualidade.

Dentro desta comunidade, um dos principais elementos são os professores (corpo docente). Sem a colaboração e adesão deles, é praticamente impossível melhorar a qualidade, principalmente em função dos principais serviços e produtos das IES estarem diretamente ligados a eles. Em compensação, o corpo docente é o que mais está sofrendo em função de diversas mudanças, como do conhecimento, técnicas de ensino-aprendizagem, e o repensar dos valores e funções da universidade.

MEZOMO (1997, p. 84) afirma que um fator de extrema importância relacionado com a qualidade na educação é, realmente, a questão dos professores:

“Especial atenção deve ser dada ao contrato dos professores que, evidentemente, são um fator básico na produção da qualidade educacional. Este contrato deve incluir seu compromisso com a educação continuada, com a utilização da nova tecnologia educacional e, sobretudo, seu pleno conhecimento dos próprios objetivos da educação e seu compromisso de alcançá-los em seu relacionamento com os alunos. Professores que não se atualizam e que mantêm com seus alunos uma simples relação de poder ou dominação devem ser excluídos do sistema educacional, porque não estão prestando um serviço à causa da educação.”

Para ARRUDA (1997), é exatamente em função dos professores que implementar a gestão da qualidade na educação difere da indústria, porque cabe a ele implementar, julgar e decidir todo o processo de ensino-aprendizagem. E, atualmente, o processo ensino-aprendizagem é um dos fatores que está em maior conflito e discussão, forçando o repensar do papel do professor e a evolução do educador.

Um dos pontos de discussão é como incorporar os avanços tecnológicos ou de comunicação na prática pedagógica dos professores. Que isso deve ser feito, não se têm dúvidas, mas como será e deverá ser feito, são coisas bem diferentes. Principalmente em função da independência e liberdade dos professores em realizar seu trabalho. Por mais que se possa forçar e incentivar o desenvolvimento dos professores, a verdade é que, o que ele realiza em sala de aula só depende dele, o que muitas vezes não é motivador devido às condições oferecidas, além da sua clientela. Pois, muitas vezes os professores estão desestimulados em atuar junto a alunos que lhes parecem cada vez piores, em

termos de aptidão para a aprendizagem – não sabem pensar, não tem informações básicas, e ainda, se apresentam massificados pelos cursinhos.

Além disto, o rápido e cada vez maior crescimento e desenvolvimento do conhecimento leva não só o professor a se deparar com alunos com maiores exigências, pois agora possuem mais conhecimentos e fontes de informação a seu dispor, como o que realmente deve e como deve ser ensinado.

Qualidade em aula poderia então ser não só a melhoria dos processos e estratégias de aprendizado, como uma evolução no que deve ser ensinado ao aluno.

O que tem se configurado como evolução neste sentido é a passagem do professor de transmissor do conhecimento para um direcionador do aprendizado, ensinando e instrumentalizando seus alunos em como aprender e que tipo de conhecimento ele pode aprender e apreender da melhor forma, podendo, assim, seguir aprendendo durante sua vida através das diferentes formas de conhecimento e fontes de informação cada vez mais desenvolvidas.

Apesar dessa configuração ser dada por muitos especialistas e autores como o futuro e o desenvolvimento natural do processo ensino-aprendizado, o que se tem visualizado é muitas vezes uma barreira por parte dos próprios alunos. Mesmo com o entendimento dos próprios alunos de que não é mais possível passar o resto de sua vida com o volume de conhecimento apreendido durante sua permanência junto às IES, esses mesmos alunos muitas vezes têm-se mostrado indiferentes às variações em estilos e metodologias de ensino-aprendizagem, assim como de agregação de valor no ensino. Fica-se esperando e pedindo simplesmente o básico - professores competentes, que lhes instrumentalizem com os conhecimentos teóricos e práticos para se tornarem profissionais na área escolhida.

Com isto, está configurado um público que fica desestimulado pela qualidade e defasagem de salas de aula, buscando e exigindo mais, enquanto que outra parte apenas busca o tradicional, não querendo inovações e nem se importando com agregações de valores. Assim, para ambos os casos, qualidade se configura de uma forma diferenciada, fazendo com que seja definido quais são os processos de educação que as universidades realizam e quem são realmente seus clientes, para se definir a qualidade para cada um deles.

Definição Cliente - Consumidor

Uma importante conclusão que muitos autores apresentam é que a educação é um serviço com clientes. Esses clientes expressam satisfação ou não-satisfação em relação aos serviços da escola e à instrução. É preciso então entender o que constitui qualidade, do ponto de vista do cliente, e realizar o que é necessário para satisfazer o cliente e ir além de suas expectativas.

O problema costuma surgir neste ponto, com a definição de quem são clientes das IES. Esse ponto tem trazido várias discussões, levando a diversas conceituações, dependendo do ângulo que se analisa e conceitua a instituição. Essa definição de clientes adotada pela instituição faz-se importante, pois em função dela serão traçados e concebidos os métodos, processos e, conseqüentemente, a necessidade e expectativa de qualidade destes clientes.

Para SPANBAUER (1996, p. 44) as instituições educacionais possuem clientes da mesma forma que as empresas, no entanto, alguns educadores têm dificuldades em considerar os alunos clientes; mas é necessário que todos os que trabalham em uma instituição de ensino, os considerem dessa forma. “Uma orientação totalmente voltada ao cliente dá enfoque diferente à forma como os alunos e os colegas de trabalho são tratados.” O autor classifica os clientes como interno e externo. Os clientes internos seriam os funcionários, professores, auxiliares de ensino, equipe de apoio, equipe técnica e gerentes. Os clientes externos seriam os alunos, os pais, as empresas, governo e sociedade em geral.

Já, GUILLON (1995, p. 167) afirma que “o aluno à medida que vai recebendo conhecimentos que lhe permitem ter maior educação, maiores aptidões, etc., vai mudando e conseqüentemente sai da escola com muito mais valor do que quando entrou, constituindo dessa forma um produto dela.” Também chamam os alunos de clientes internos mais importantes de uma escola. Os autores acreditam que um aluno não pode ser classificado como um cliente externo, conforme outros autores, comparando-o com alguém que entra num restaurante para se alimentar e sai satisfeito.

Para MEZOMO (1994, p. 144) os clientes são considerados como os alunos, as famílias, a sociedade nacional e internacional, indústrias, serviços, governos, professores, funcionários e administradores escolares. Segundo ele, “Pode parecer

estranho ou forçado usar o termo ‘cliente’ para designar a todas estas pessoas, mas na falta de um melhor, ele ainda representa bem os destinatários da própria educação.”

PITMAN et al. (1995, p. 64), resumem em seu artigo esta discussão:

“Who are the customers of education? Brower [7] states, in the new paradigm of education, students are the primary customer and a partnership between faculty and students needs to be fostered in a discovery and learning process. (...) Marchese [9], on the other hand, objects to defining the student as the prime customer. He states that the goal is for the work of each office to meet or exceed the expectations of its internal customers. The emphasis on who is the end customer or the primary customer is a serious point of disagreement. (...) Ewell [11] summarizes the customer debate. He views the students as customers when they are recipients of services like registration, parking, library or food. However, he views the customer analogy as inappropriate when applied to students as recipients of education. According to Ewell, ‘The student becomes the raw material of a specified process of production’.”

Assim, os alunos seriam clientes da instituição, na medida em que compram ou utilizam algum serviço da instituição, tornando-se por fim produto da instituição, na medida em que sofrem um processo de “transformação”, ou agregação de valor dentro dela, sendo repassados ao ambiente. Com isto, na universidade, o ser humano é, ao mesmo tempo, meio e fim de suas atividades. Isso significa dizer que a matéria-prima e o produto da universidade são de uma mesma natureza: o homem. O aluno é cliente e membro organizacional; é matéria-prima e produto; é meio e fim.

É em função destas conceituações que o processo de qualidade torna-se complicado dentro das IES. É importante para as IES definir sua visão de clientes, consumidores e do público a que ela atinge. A simples definição de para quem os serviços são direcionados e quem é afetado por eles leva a organização a melhor definir e direcionar suas medições e avaliações.

Na verdade,

“Quality in education has been measured in many different ways. Traditionally, it is measured by the number of faculty with Ph.D.s, the number of volumes in the library, the size and physical space in a school, or the achievement scores of the freshman class. You as educators know that none of those measures really can indicate the nature of the learning going on in the classrooms. These figures are nice to know, but they don’t tell the whole story. Instead, we must rethink higher education to get at what quality is for all our stakeholders. Stakeholders is a wonderful word. It means any individual or group who might benefit from the success of your enterprise. Education has many stakeholders: the students themselves, their families, the government, the business community, professors, and so on. It is the educational equivalent of the business term

customer, but it goes beyond just 'the student is our customer'. Students are. Of course, customers, but so is society, the business world, and the communities in which they live. (...) First, schools need a strong focus on students and other stakeholders. That means listening carefully to them. (...) Every semester we measure student satisfaction with the university overall, with individual courses, and with the service treatment students receive. We ask students to participate in focus groups about topics they are interested in, and we work on making the university environment one that is conducive to learning from the student perspective." (HILLENMEYER, 1997)

Por isso muitos, autores afirmam ser, além de necessário, fundamental ouvir os seus clientes e *stakeholders*, pois, especialmente no caso das IES, ao ouvir seus estudantes será possível começar a construir sua qualidade e melhorar continuamente os programas, proporcionando a eles as habilidades que preenchem as suas expectativas e as do mercado de trabalho. (MOTWANI; KUMAR; MOHAMED, 1996)

Por serem consumidores e “produto”, os alunos tem papel ambíguo, devendo portanto ser um grande foco de atenção. A melhoria do “produto aluno” passa pela satisfação das necessidades do “consumidor-aluno”. As necessidades do “consumidor aluno” devem ser identificadas tanto nas atividades de apoio (bibliotecas, restaurantes, assistência psicológica, médica, etc), como nas atividades de ensino.

As atividades de apoio podem ser melhoradas de diferentes formas, através de levantamentos próprios e resoluções de melhorias pelo setor específico, como melhorar o atendimento.

Já, as atividades de ensino podem necessitar não só de uma melhoria do projeto pedagógico da instituição, como de uma maior proximidade e interação do professor e do aluno para uma melhoria do aprendizado e de suas relações.

A definição, portanto, da qualidade segundo seus alunos, apresenta-se de duas maneiras distintas. A primeira delas, através do aluno como sendo o cliente dos serviços da instituição. Para obter esta definição basta mensurar e coletar suas opiniões e percepções a respeito dos serviços prestados pela instituição e por ele consumidos.

A segunda definição seria da qualidade em relação ao aluno como produto. Para esta, faz-se necessário um levantamento a todos os demais *stakeholders* da organização, para traçar suas expectativas a respeito destes produtos, que tipo de qualidades e conhecimentos eles devem possuir e terem desenvolvido, para uma conseqüente melhor aceitação de mercado e realização da função social que se espera

destas instituições. Além disto, uma vantagem que se apresenta, característica única deste tipo de organização, é, ao considerarmos o aluno como produto, poder realizar mudanças em seu processo de transformação mediante sua própria opinião. Ou seja, ao ter definido que tipo de produto deve ser alcançado, nada melhor do que a ajuda do próprio produto para dizer qual a melhor forma de se atingir o resultado final. Em uma comparação tosca e surrealista, seria como se um carro pudesse dizer como seria possível torná-lo melhor durante a linha de produção, como fabricá-lo melhor para se ter um produto melhor.

É o que ocorre geralmente com outros tipos de serviços similares, como a educação e a saúde. Considerando as mesmas conceituações, todo paciente também se apresenta como cliente e produto. Como produto ele também sofre uma transformação como no ensino, só que ao invés de aprender ele é curado ou tratado de alguma forma. A diferença em relação aos dois serviços é que, mesmo em comum, onde os dois traçam a melhor forma de “transformar” o cliente, seja pelo tratamento ou pelo projeto pedagógico, os serviços de saúde utilizam geralmente bem mais a opinião dos seus clientes no sentido da sua “transformação”. Claro, que em função de conseqüências lógicas, na saúde, o cliente possui realmente mais liberdade, decisão e buscas contínuas de evolução por parte dos serviços. Já na educação, os melhoramentos e evoluções existem de diferentes formas e modelos, com cada um se adequando ao que acha mais ideal ao seu funcionamento. A ironia fica por conta de que um mau funcionamento da educação pode levar a um conseqüente mau funcionamento do outro setor.

Assim, como demonstrado, a universidade deve definir claramente quem são os seus consumidores, e quais suas necessidades. Pois é a partir dessas necessidades é que todo o seu sistema deverá ser estruturado.

Segundo CROSBY (1992), o aluno é o primeiro cliente da escola e, ao mesmo tempo, seu principal produto. O resultado de um processo educacional está, para ele, na qualificação do egresso para exercer determinados papéis sociais e, em especial, os ligados ao mercado de trabalho e ao exercício da cidadania.

Com isto, a escola tem que satisfazer as necessidades imediatas dos alunos mas, por meio deles, satisfazer também as necessidades sociais. A questão da qualidade passa pela descoberta destas necessidades, tantos do indivíduo quanto da sociedade, e

pelo estabelecimento de padrões e processos de serviços capazes de atendê-las. A questão é, portanto: como vamos descobrir estas necessidades?

Para ARRUDA (1997), o estudante, ao ingressar na instituição de ensino, busca satisfazer algumas expectativas, como acesso ao conhecimento, habilitação, através do ensino-aprendizagem, a uma profissão e a garantia de sua entrada no mercado de trabalho.

Os alunos, no papel de consumidores internos, desejam adquirir conhecimento e formação que os capacitem para a vida profissional. A sociedade, no papel de consumidora externa, deseja que a universidade lhe forneça recursos humanos, conhecimento, tecnologias e extensão de alta qualidade. Esses produtos e serviços devem satisfazer adequadamente aos consumidores.

Com todas essas necessidades e desejos a serem satisfeitos é que as universidades encontram seus problemas, pois satisfazer a tudo isto, e com qualidade, não é um trabalho fácil de ser realizado, principalmente devido às grandes diferenças (não uniformidades) de seus clientes/produtos alunos.

“However, the institution is not totally responsible for variation in outcomes even when there is not an institutional felt need for improvement. Ewell [11] believes variation in results can come from outside the institution’s control like a student’s ability, motivation, and effort. Similarly, if you adhere to the basic truth that ‘if the product is to be a person enable, empowered to be a continuously learning, self-developing person, then the producer of that education must be, can only be, the student themselves’ [7].” (PITMAN et al., 1995, p. 67)

Com isto, a definição da existência de atores com interesses distintos mas complementares, por um lado, o estudante que requer um serviço, a saber, ser adestrado em uma determinada profissão, bem como formação ética e de cidadania; por outro lado, a Universidade, instituição destinada a cumprir a dita necessidade; leva a uma conclusão de que a tarefa das autoridades universitárias consistiria então em satisfazer eficientemente e com qualidade seus clientes. O que conseqüentemente conduz a instituição a um elevado *status*, pois a instituição que realiza sua função e cumpre seu papel da melhor forma possível, possui no mercado uma conceituação de qualidade.

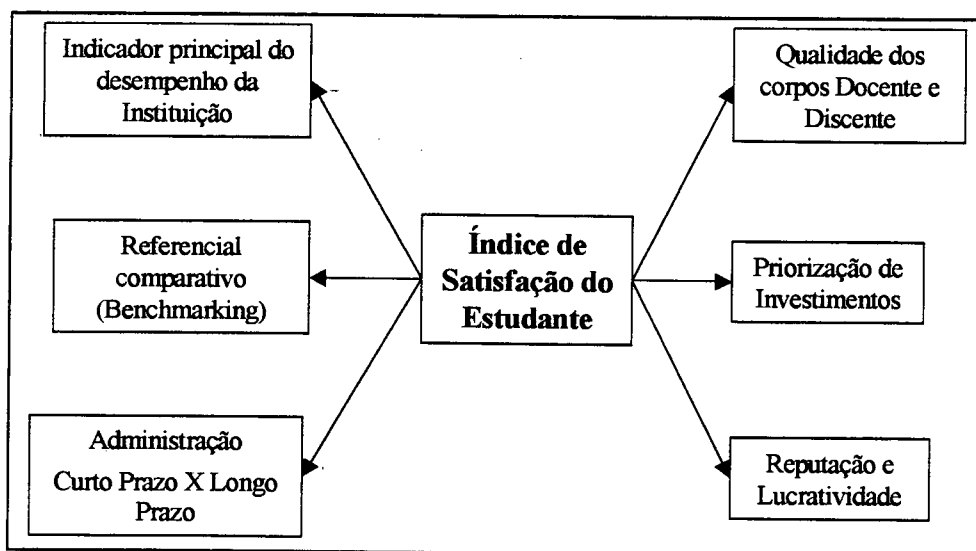
Satisfação Clientes

Segundo KOTLER (1994, p. 54), por responderem às necessidades do mercado, como discutido acima, as IES apresentam como propósito a criação da

satisfação, sendo ela, “o resultado das experiências de uma pessoa quando um desempenho ou resultado atendeu a suas expectativas.” Assim, o nível de satisfação de seus clientes, estaria relacionado às suas expectativas e percepções de desempenho da instituição.

Este índice de satisfação dos seus clientes torna-se muito importante para as IES, pois além de demonstrar se a instituição está respondendo coerentemente às necessidades e expectativas de seus clientes, o índice serve para muitas outras identificações, como planos de investimentos e referencial comparativo, entre outros, conforme apresenta a Figura 3.

FIGURA 3 - A IMPORTÂNCIA DO ÍNDICE DE SATISFAÇÃO DO ESTUDANTE PARA AS IES DO BRASIL.



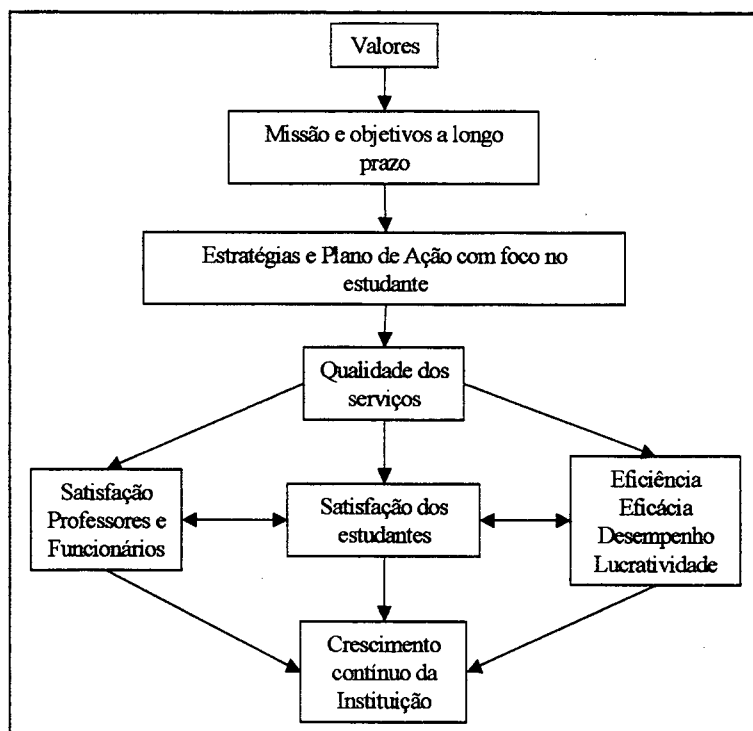
Fonte: Adaptado de BARCELOS (1997)

Assim, a busca da qualidade se transforma também em procurar satisfazer todas as pessoas envolvidas nas atividades da instituição: seus clientes, seus empregados, seus mantenedores, bem como todas as pessoas que se relacionam externamente com a universidade, como ex-alunos, empregadores, sindicatos, etc. E essa satisfação para todos estes *stakeholders*, deve vir com a aplicação de conceitos de qualidade a tudo o que se realiza nestas instituições, tanto no que diz respeito às atividades administrativas, quanto acadêmicas.

Com isto, conforme mostra a Figura 4, a busca da qualidade como já discutida, passa por essa descoberta das necessidades dos clientes da instituição, para que de acordo com elas, se melhore os padrões de qualidade das IES, e por consequência, seus

clientes fiquem satisfeitos, prosseguindo assim, com o ciclo de melhoria e crescimento da instituição.

FIGURA 4 - CAMINHO DO SUCESSO DAS IES.



Fonte: Adaptado de BARCELOS (1997)

De forma a satisfazer, cada vez melhor, os seus clientes, a inovação da universidade volta-se para o aprimoramento dos seus serviços e, para alcançar tal pretensão, RAMOS (1993, p. 23) aponta os seguintes aspectos como indispensáveis:

- 1) *repensar o seu papel e o seu propósito;*
- 2) *conhecer de forma mais íntima, os seus clientes;*
- 3) *definir com maior nitidez, os seus produtos e;*
- 4) *atualizar e criar novos processos e alternativas para soluções dos problemas educacionais.*

FINGER (1999) apresenta que:

“Apesar do discurso sobre a necessidade de uma educação superior com qualidade, o fator político faz com que a satisfação se restrinja à qualidade estatística. Se o sistema apresentar números que indiquem alguma satisfação das massas já está suficiente. Como ainda vai demorar muito para que se pense sequer na possibilidade de uma universidade pública se preocupar com o fato de não ter alunos, e estes aceitam a situação do ‘é de graça, não posso reclamar’. não antevejo uma pressão pela qualidade. A

consideração de apenas dois pontos do método da qualidade total já traria implicações muito incômodas para o sistema público: controle da qualidade da matéria-prima e necessidades de seus clientes”.

Por fim, o conceito de qualidade dentro das IES não se diferencia do que todas as organizações buscam no mercado. Conforme se demonstrou no capítulo 2.2, *“qualidade é o que o cliente quer e como ele a julga. Por isso toda organização busca uma melhoria da qualidade, pois através dela tenta-se melhor satisfazer seus clientes.”*

Esta definição tornou-se válida também para as IES, quando passaram a realmente buscar novos patamares de qualidade para que pudessem responder a todas aquelas pressões já demonstradas anteriormente, bem como, a necessidade de repensar o seu papel e de ser cobrada por sua finalidade e função social.

Mudança Gerencial – IES empresa?

“As modificações na universidade brasileira requerem uma nova forma gerencial distinta daquela que vem sendo praticada na maior parte das instituições. Esta nova forma gerencial se assemelha, em muitos aspectos, à abordagem empresarial, tendo como características principais a livre iniciativa, o risco, a sensibilidade às forças de mercado, a competição, a eficiência, a busca permanente de qualidade, a adaptação aos fatores externos, a busca de resultados e a satisfação dos clientes; todos fatores representativos de uma gestão competente. (...)

Em razão destas características, a implantação de um sistema gerencial que possa avaliar a qualidade do trabalho organizacional, baseado em indicadores claros e mensuráveis, impõe-se como uma necessidade e um verdadeiro desafio aos gestores universitários. (...)

A melhoria da qualidade institucional exige transformações na atual forma de gestão predominante nas universidades públicas e privadas brasileiras. Isto implica em mudanças de mentalidade dos administradores universitários, redefinição da missão institucional, reestruturação organizacional e implantação de uma nova filosofia gerencial.” (MEYER JÚNIOR, 1997)

Através deste cenário apresentado por MEYER JÚNIOR, conjuntamente com fatores como inovações tecnológicas, clientes diferenciados e contextos ambientais, faz-se necessárias noções proporcionadas pela gestão empresarial, que envolvem conceitos como da organização como um sistema aberto, onde a organização apresenta as variáveis de insumos, processos de transformação, saídas, relações com o ambiente em que está inserida e *feedback*. Agregado a isto, as noções de gestão da qualidade que lidam com conceitos como: valor agregado, produtividade, desperdício, resultados e ,claro, satisfação do consumidor.

Mas a abordagem empresarial sempre é repulsiva em se tratando de educação, pois tratar instituições como a universidade como uma simples empresa ou fábrica, seria, no mínimo, simplificar seu papel, além de comprar uma briga eterna com os educadores.

Em contrapartida, o que se tem visto no cenário brasileiro é a transformação da educação, e principalmente do ensino superior, em negócios pura e simplesmente. Se estão preocupados com a função e o papel social destas instituições? Claro que estão, pois isto representa imagem de mercado e por consequência, mais retorno financeiro.

O crescimento da demanda por ensino superior e a transformação do conhecimento em *commodity* fez com que IES surgissem e assim continuam a ponto de certos mercados ficarem saturados e com sérias desconfiças em relação à qualidade da maioria delas.

O governo, ao incentivar o desenvolvimento deste tipo de ensino, não foi competente na mesma escala que aprovava, fiscalizava e procurava manter a qualidade do setor. Com um volume excessivo e qualidades duvidosas de muitas destas instituições, o governo posteriormente buscou saídas, como novas formas de avaliação. A simples espera pela manutenção destas instituições de pior desempenho através do mercado parece ser muito demorada, a ponto de ,mesmo com *déficits*, elas continuem em pleno funcionamento formando profissionais para o mercado.

Na realidade, a principal comparação das instituições de educação com a visão empresarial ocorre em função dos muitos exemplos de péssimas administrações, pois, assim como muitos médicos tendem a administrar hospitais e clínicas apenas pelo conhecimento lógico das necessidades, nem todos os profissionais e educadores estão qualificados para administrar instituições de porte muitas vezes superior ao de uma pequena cidade.

Assim, quando se diz que seria possível muitas melhorias de processos e métodos com uma nova visualização a nível de administração destes fatores, está se tentando demonstrar que as IES continuam apresentando-se como organizações que precisam ser administradas, e conceitos de administração empresarial podem levar a muitas dessas melhorias.

Na simples conceituação dada acima, de organização como um sistema aberto, uma das primeiras variáveis são os insumos que a organização necessita para realizar seus processos de transformação.

Ao se analisar esta variável para uma instituição de educação, pode-se diferenciar dois tipos de fornecedores de insumos. Através deles, pode-se traçar melhorias para um aumento da qualidade das matérias-primas da instituição

Uma IES possui basicamente, em relação ao processo de ensino, duas fontes de matérias-primas, uma de materiais didático-pedagógicos, outra de alunos propriamente ditos.

Quanto ao primeiro, a qualidade pode ser facilmente melhorada, com a identificação das necessidades e reclamações dos clientes, além de alocação de recurso para tais fins. Quanto ao segundo aspecto, trabalhos mais específicos podem ser feitos. Desde processos de seleção mais específicos, até por que não, já que a qualidade dos alunos é uma das principais reclamações em se tratando de matéria-prima, trabalhos em conjunto com escolas de segundo grau e cursinhos, para que o ensino médio realmente seja fortalecido e realize com melhor qualidade a sua função.

Em função disso, muitas IES já realizam seus processos de seleção em diferentes locais e estados, na tentativa de selecionar da melhor forma possível os candidatos mais capacitados.

Com relação aos processos de transformação, a discussão pode ser maior, assim como os avanços.

Se o aluno realmente, em alguma parte do processo, se torna produto da instituição, como está sendo medida sua qualidade durante o seu processo de transformação? A verdade é que as IES realizam apenas um controle final de produto, já ultrapassado em qualquer outro tipo de empresa que realmente dependa de seus produtos.

Comparando o mundo escolar com o mundo empresarial, na reportagem especial sobre “Qualidade na Educação”, na revista *Quality Progress*, da *American Society for Quality Control – ASQC*, Karen Bemowski (RAMOS, 1996, p. 98) diz que: “a mentalidade dos educadores é muito parecida com a dos executivos industriais de uma ou duas décadas atrás: eles aceitam que deva existir 25% de reprovação escolar, sempre colocando a culpa no sistema e não neles próprios. Quando um em cada quatro

alunos falha no teste final, ele deve repetir o curso (retrabalho) ou será expulso da escola (refugo), exatamente como fazia a indústria no passado”.

Por isso, a qualidade é entendida como busca da excelência, em todo processo de educar e ensinar, não como controle final (LOMBARDI, 1994, p. 177). Qualidade tem de ser pensada no início do processo, e checada e melhorada durante todo o processo.

Em função disto, o governo criou o Provão, em uma tentativa de fazer com que as IES realizem um controle de qualidade com ex-alunos que eles não possuem, forçando-os a serem responsáveis pela qualidade de seus produtos.

Então, se empresas podem realizar melhorias de qualidade em suas linhas de produção, com checagem da qualidade durante todo o processo, por que as IES não podem? Porque os cursos de ensino superior não seriam linhas de produção, seria a resposta. Mas, para o descontentamento dos educadores e através de uma análise administrativa simplista, ao se visualizar os cursos como uma seqüência estática de disciplinas (currículos), ao qual os alunos devem passar e aos poucos, através de uma seqüência programada irem se transformando, ou agregando valor, a idéia de linha de produção não fica tão distante assim.

E é exatamente em função desta idealização de linha de produção, para produção em massa, que se está tentando mudar, com a substituição do formato Fordista para uma centralização do produto, ou seja, o aluno. Realizando uma produção como se fosse unitária, nas empresas que realizam sua produção apenas por projetos específicos.

Um modelo proposto por FINGER (1999) sugere a transformação dos cursos em projetos modulares, aos quais se possa não só realizar um controle mais específico e segmentado, como direcionar os esforços de produção da melhor maneira possível, havendo a possibilidade de se remodelarem e inovarem com maior facilidade.

Se é o modelo ideal? Ainda está sendo testado, mas também encontra dificuldades de implantação, ao lidar com a realidade acadêmica, e com todos os paradigmas da educação, bem como o comprometimento não só de alunos como de professores, ainda acostumados e acomodados aos modelos tradicionais.

A comparação das IES com as abordagens empresariais, além da criação de novos modelos de ensino-aprendizagem, é válida na tentativa de mudar o panorama atual, principalmente devido às configurações de mercado, conhecimentos e perfil dos

clientes, os quais já não são, em muitos casos, compatíveis com as antigas formas de aprendizado.

O que causa uma grande discussão, em relação a estes fatores, é a separação ou não da administração propriamente dita dos processos acadêmicos destas instituições. Pelo menos a simples transformação na visualização de vários fatores administrativos como desempenho e satisfação de clientes, já poderia trazer contribuições significativas para estas organizações, fato que está acontecendo com muitas das IES particulares, por dependerem de seus clientes e em sua maioria serem criadas com fins lucrativos.

A implantação da qualidade passa necessariamente por dois projetos: um projeto pedagógico que contemple as atividades-fins e um projeto administrativo que contemple as atividades-meio.

Muitas IES encontram-se nestes estabelecimentos de fatores, definições e direcionamentos, em relação à qualidade. Muitas já utilizam uma gestão de qualidade, outras estão se enfocando mais nos seus clientes, e várias delas estão procurando estabelecer procedimentos de melhoria contínua. Mas, assim como nos outros processos, pensar em melhoria contínua em uma IES exige decisões apoiadas em fatos e dados, tais como proposta pedagógica, onde estão inclusas a avaliação interna e externa e currículos dos cursos, planejamento estratégico e titulação dos professores, que devem ser considerados como indicadores de desempenho, e que são valores difíceis de serem discutidos e alterados devido às culturas organizacionais.

Uma das orientações que tem sido seguida pelas IES é entrelaçar a proposta da qualidade diretamente ao Planejamento Estratégico. Mais ainda, envolver concretamente a busca da excelência ao Pensamento Estratégico.

É nesse aspecto que a questão da qualidade surge como elemento definidor. Enquanto para alguns o ensino privado é sempre melhor que o público, que, apenas por ser público, é deficiente, para outros, ocorre exatamente o inverso. Para os que não aceitam uma resposta tão simples e maniqueísta para a questão, não existem, até agora, indicadores que permitam mostrar com clareza quais são as melhores IES, em quais aspectos e por quais razões.

A questão da educação, assim como a da qualidade, também é abordada por MENDES (1994, p. 42), afirmando que :

"Há que se investir maciçamente na busca da qualidade, Há que se acreditar no trabalho de cada um por menor que seja, sem no entanto esquecer os valores éticos. (...) Haveremos de conseguir qualidade na educação. (...) Nós a conseguiremos pela integração do saber com o saber do homem em relação a ele mesmo. (...) Pelo combate constante às idéias ancestrais que impedem a transmutação."

Por fim, apresenta-se o Quadro 7, demonstrando os paradigmas da educação, e em como vários fatores estão mudando e exigindo assim, uma nova postura, um redirecionamento das atividades destas instituições de ensino, para que se tornem compatíveis com estes novos paradigmas. Principalmente como a qualidade se encaixa neste cenário, sendo muito mais necessária, necessitando estar e ser avaliada em tudo que intervem nos processos de ensino-aprendizagem.

QUADRO 7 - PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO.

PARADIGMA	Antigo	Novo
1. O Cliente	O estudante é o principal cliente da instituição	
2. Produto	Uma pessoa educada	Uma pessoa que aprendeu a aprender em um processo permanente
3. Produtor da educação	O professor transmitia conhecimentos	O estudante produz sua própria educação
4. O processo da Educação	Centrava-se mais no ensinamento que na aprendizagem	O estudante é cliente, produto e produtor de sua própria educação.
5. Trabalho em equipe	O estudante trabalha de uma forma isolada ou em interação estudante-professor	Estimulam-se os estudantes a se organizarem em equipe
6. A fonte da qualidade	O controle da qualidade se concentrava no exame	Esta em tudo o que intervem no processo de ensino-aprendizagem
7. Melhoramento contínuo	Era em um só sentido, o professor dedicado a adquirir novos conhecimentos e aplicá-los.	Faz-se em equipe, com a intervenção dos distintos elementos e influenciam no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.
8. Benchmarking	Os professores não davam muita importância em interar-se como outros proporcionavam experiências de aprendizagem e, como os estudantes aprendem.	Buscam-se constantemente os melhores exemplos.

Fonte : Adaptado de ALVARENGA (1997)

2.5.1 Pós-Graduação e a Qualidade

Segundo os especialistas, urge uma revitalização e uma forte oxigenação da atual política de pós-graduação no Brasil, principalmente a de *stricto-sensu*, tornando-a estimuladora e catalisadora de iniciativas inovadoras. É preciso remover rapidamente os obstáculos institucionais, para que a pós-graduação possa se reposicionar em balizamentos voltados para as atuais necessidades de evolução da Sociedade. Para tanto, os programas de pós-graduação devem satisfazer minimamente os seguintes pré-requisitos: alta qualidade acadêmica, multidisciplinariedade, pesquisa, uso de novas tecnologias educacionais e integração com a graduação.

Observa-se que, no Brasil, nos últimos 20 anos, por diferentes interesses e em diferentes circunstâncias, os cursos de pós-graduação experimentaram um período de proliferação. Tal crescimento fez com que uma preocupação com a *qualidade* dos cursos se tornasse cada vez mais importante. Isso ocorreu, por um lado, devido ao fato de uma avaliação qualitativa da pós-graduação, a partir de certos critérios considerados como básicos e essenciais a este tipo de estudo, ser a única maneira de conhecer o nível no qual a mesma se encontra. Por outro lado, tal informação pode permitir uma distribuição mais objetiva de recursos, seja para premiar os cursos que se destacam, dentre os outros, em determinados requisitos, bem como para estimular aqueles que não alcançam ainda desempenho similar.

Em relação à avaliação destes cursos, são raros os programas de qualidade existentes que sejam exclusivamente dedicados a melhorar a qualidade na pós-graduação. Geralmente esta qualidade é alterada em função dos programas provenientes das universidades como um todo, onde, ao estabelecerem medidas de avaliação para seus professores e demais processos, englobam a pós-graduação naturalmente, tratando-a como igual em relação aos outros serviços da instituição.

Em função disto, e em virtude de uma maior cobrança por qualidade, a avaliação dos cursos de pós-graduação é realizada pela CAPES, que mantém um sistema de avaliação de todos estes cursos, com os objetivos de aprovação, desativação, subsídios e credenciamento, através de sua avaliação por comissões de especialistas.

Em princípio, prevalece o modelo norte-americano de pós-graduação para a avaliação da CAPES, a partir das reuniões realizadas com os representantes dos

diversos programas de pós-graduação existentes no Brasil, vários elementos foram sendo agregados de diferentes modelos.

Registra-se que, para a CAPES, os indicadores estabelecidos, por si só, não representam a qualidade em toda sua extensão, mas, através da relação entre eles, é possível uma avaliação mais próxima da realidade investigada.

Por isto, as dúvidas em relação à qualidade na pós-graduação são idênticas as da própria graduação no sentido de falta de critérios indicadores e estabelecimento de padrões para a qualidade: assim, as instituições buscam uma qualidade que muitas vezes não sabem se coincide com a que o mercado e seus clientes querem e em que níveis estão.

Mesmo assim, com uma demanda sempre superior ao que pode atender, e com apoio de crescimento, expansão e diferenciação, a pós-graduação no país tem mantido níveis bons de qualidade.

São várias as razões que podem explicar por que os mestrados e os doutorados conseguem manter, em média, um bom nível de qualidade. A primeira é a seleção natural que ocorre ao longo da escalada educacional. As instituições de ensino superior oferecem pouco menos de meio milhão de vagas para os cerca de dez milhões de alunos que iniciam o 1º grau. Desses felizardos que conseguem ultrapassar as barreiras do 1º e 2º graus e do vestibular, apenas a metade conclui a graduação. E só uma parcela, que corresponde a 5% dos graduados, entra no mestrado. Cerca da metade consegue se titular. Não é de se estranhar, portanto, que tão seleta clientela exija - ou ao menos permita - que se realize na pós-graduação um trabalho de qualidade.

A segunda razão é que, além do alunado selecionado, os cursos de mestrado e doutorado possuem docentes e pesquisadores do mais alto nível de qualificação: 87% são doutores e os demais mestres. No ensino superior, em geral, apenas cerca de 15% dos docentes são doutores e 25% mestres.

Outra explicação é a de que é muito difícil produzir um ensino de qualidade gastando pouco, e o país está investindo na pós-graduação um montante razoável de recursos. Só a CAPES, em 1994, injetou cerca de 250 milhões de dólares nos mestrados e nos doutorados, em bolsas de estudo e fomento. Sem contar os recursos das próprias instituições, os provenientes de convênios, de prestação de serviços, de outras agências federais, estaduais e privadas.

Há, finalmente, um outro fator que, acredita-se, ser dos mais poderosos para garantir a qualidade: os mestrados e os doutorados são os únicos cursos submetidos a um processo sistemático de avaliação. Há vinte anos que a CAPES vem realizando, bienalmente, a avaliação dos cursos de mestrado e doutorado, que se encerra com um conjunto de recomendações e sugestões e com um “conceito” que indica o desempenho global dos cursos no período

O uso destes relatórios de avaliação, e as conseqüentes pressões decorridas dos conceitos atingidos, fazem com que se busque uma maior qualidade nos cursos, ou pelo menos o atingimento dos itens especificados e estabelecidos como níveis de qualidade pela CAPES para os cursos de pós-graduação.

Em função destes fatores, acredita-se que a avaliação realizada pela CAPES seja de boa qualidade, mas imperfeita em alguns pontos, procura-se estabelecer novos tipos de avaliação destes cursos de pós-graduação para que se alcance novos níveis de qualidade.

Na intenção de continuar se aperfeiçoando, assim como o sistema de avaliação da pós-graduação, a CAPES, mudou sua escala de avaliação passando a ser atualmente, numérica ao contrário dos conceitos que eram obtidos antigamente. Sendo estes valores obtidos pelos programas de pós-graduação como um todo, e não mais separadamente aos cursos de mestrado e doutorado.

Atualmente, a escala numérica apresenta o 7 como o seu ápice, 5 como a nota máxima admitida para programas que ofereçam apenas mestrado e 3, a nota correspondente ao padrão mínimo de qualidade requerido para serem validados, pelo MEC, os diplomas expedidos pelos programas.

A nova escala também tem a intenção de adotar, como referência, os padrões internacionais de qualidade relativos a cada área, correspondendo a nota 5 ao anteriormente estabelecido como “Perfil para um Curso A” e as notas 6 e 7, a padrões internacionais de excelência, atribuídos a programas com nível de desempenho nitidamente diferenciado dos demais.

Em sua última avaliação, compreendida no período de 1996-1997, a CAPES avaliou 1.298 Programas, que correspondem ao total dos programas integrantes do Sistema Nacional de Pós-graduação, SNPG, em 31-12-97.

Estes Programas compreendiam os seguintes dados em relação a seus cursos, conforme o Quadro a seguir:

QUADRO 8 - DADOS SOBRE OS PROGRAMAS AVALIADOS NO PERÍODO 1996-1997

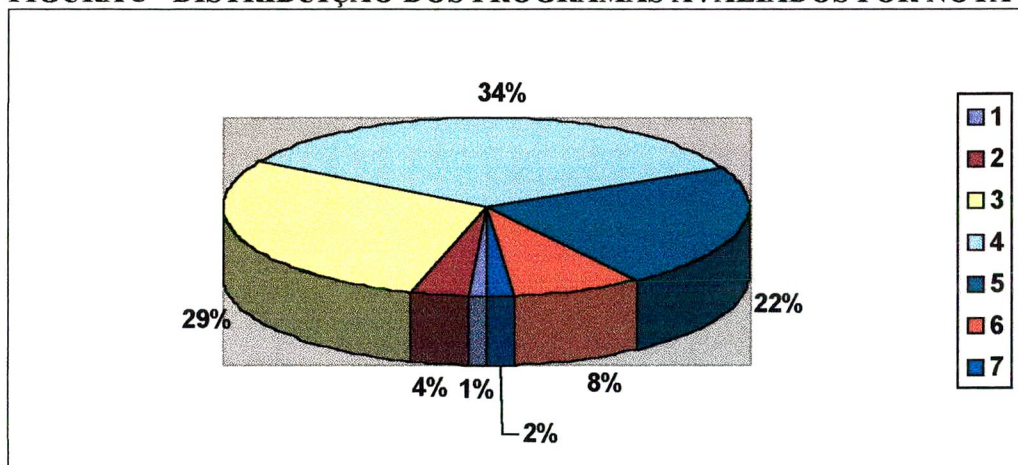
Total de Programas	Cursos/Oferecidos			Alunos Novos		Alunos Matriculados (em Dezembro)		Alunos Titulados		Docentes Permanentes	
	Me	Me/Do	Do	Me	Do	Me	Do	Me	Do	Total	Do
1298	601	661	26	17564	6196	47717	24490	11988	3633	14190	13568

Fonte: CAPES – Relatório Avaliação 98

Nota: Me – Mestrado; Do – Doutorado

Estes 1298 Programas avaliados, apresentaram as seguintes classificações na escala utilizada para a avaliação pela CAPES.

FIGURA 5 - DISTRIBUIÇÃO DOS PROGRAMAS AVALIADOS POR NOTA



Fonte: Adaptado de CAPES – Relatório Avaliação 1998

De acordo com o gráfico, percebe-se que a grande maioria encontra-se com as notas e 3 e 4, considerados bons pela CAPES. Alguns não possuem nota mais elevada por se tratarem de programas apenas com o curso de Mestrado, não podendo assim apresentar conceitos mais elevados devido à falta de Doutorado no mesmo programa.

Estas notas são obtidas, como já comentado, com relação aos critérios adotados pela CAPES, em função disto, novas propostas, já foram e estão sendo testadas, para que, mesmo com suas imperfeições, também se estabeleça novos instrumentos e metodologias.

Cabe ressaltar propostas de avaliação como a de TONTINI (1997), que propôs um modelo de avaliação em função do ciclo de serviços da pós-graduação. Ainda como uma proposta, o modelo propõe uma avaliação através da identificação dos “momentos

de verdade” dos cursos de pós-graduação e a utilização de ferramentas de Qualidade Total para se alcançar melhorias. O modelo foge ao quantitativismo do modelo da CAPES, avaliando outros indicadores, já que conceitualiza a pós-graduação como um serviço prestado.

Outra experiência ocorreu por parte da Associação de Pós-Graduandos, que na Universidade Federal de Viçosa - MG, por três anos consecutivos, discutiu um modelo de avaliação e fez questionários que foram preenchidos por um número expressivo de pós-graduados da UFV. Mas este processo, bem como a proposta de uma avaliação nacional, estagnou-se devido a problemas de diretoria da Associação.

2.6 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Avaliar é algo não só freqüente na vida das pessoas, como do cotidiano. As pessoas são avaliadas desde pequenas, seja na escola ou em casa, seja pelo desempenho ou pelo comportamento, em diversos ambientes e grupos sociais através de diversos indicadores. Mas também elas avaliam. Sejam por suas decisões, a dos outros; esta mesma gama de opções acima citada também serve como exemplo da participação como avaliadores, pois também se faz parte destes grupos sociais e como ciclo, além de avaliados, avalia-se.

É por isso que dificilmente as pessoas são contra a avaliação, pois intrinsecamente já a conhecem, e sabem que isto é uma constante.

A pergunta que surge então é, *para que avaliar?* Essa sim, já possui respostas e conseqüências bem diferentes.

Apesar de muitos também saberem responder a esta questão, ela causa um pouco mais de preocupação no sentido que explicita a necessidade de se realizar a avaliação, a busca por saber o que se pode aperfeiçoar ou corrigir.

E isto, não é diferente em todos os tipos de organizações já que toda organização possui objetivos e finalidades, passando por uma série de processos, quaisquer sejam eles, para atingir esses objetivos. Além disso, muitos fatores tomam parte nesse processo, sejam informações, insumos e ensumos, ou mesmo as pessoas em si.

Sendo assim, é necessário que haja alguns tipos de ferramentas para que se possa identificar se o que se está fazendo está correto; o que atrapalha; que fatores contribuem contrariamente ao alcance desses objetivos.

As ferramentas que mais estão sendo utilizadas neste sentido, são o Planejamento Estratégico - PE e a Avaliação Institucional - AI, pois elas fornecem respostas a estas organizações em termos de soluções quanto à idealização destas incertezas e riscos, sendo possível uma busca da compatibilização das características organizacionais às mudanças ambientais.

Avaliação Institucional é um estudo de qualquer atividade humana que auxilia no conhecimento, melhoramento e orientação das ações de qualquer instituição.

Avaliação institucional é o processo sistemático e permanente que permite captar informações sobre o objeto avaliado, para contrastá-lo com um marco de referência, e, a partir desta comparação, emitir juízos de valor e propor alternativas para tomar decisões com vistas à melhoria desse objeto. A avaliação das organizações vem desde os tempos de Taylor, criador da administração científica, quando ele inventou os padrões de desempenho, utilizado para guiar o comportamento e as decisões das empresas. Com esses padrões, Taylor pretendia verificar a eficiência das organizações.

No momento em que se fala em organizações, a avaliação é um instrumento administrativo eficaz, se bem aplicado. Deve obedecer ou seguir algum método específico que garanta sua completa realização e transparência.

Com as organizações universitárias ou educacionais não seria diferente, e por isso elas também buscam estas, se não ferramentas, metodologias gerenciais.

A busca do aperfeiçoamento e a pressão do governo e da sociedade por qualidade na educação são algumas das razões para a realização da avaliação das universidades.

Neste sentido, a avaliação tem como um de seus objetivos fornecer subsídios para orientação de correções que levem à qualidade do ensino, necessários pois, “sendo a universidade uma instituição responsável pela produção e disseminação do saber, deve-se dela esperar e exigir desempenhos eficientes e um elevado padrão de qualidade nos serviços que presta à sociedade” (BRASIL/MEC/SESu, 1994, p. 12). Segundo MEYER JÚNIOR (1993, p. 18) a AI “é um instrumento de gestão necessário para se

mensurar os esforços da organização, sua qualidade, sua excelência, utilidade e relevância”.

NEIVA (1989) acrescenta que a AI é um processo que apresenta duas faces: uma “negativa” - a que aponta falhas ou distorções, que mostra insatisfatória expressão de qualidade - e outra face, a “positiva” - que revela acertos e sucessos com dimensões de qualidade e desempenho.

VALLE (1986, p. 16) conceitua a avaliação de forma genérica, dizendo que “no geral a avaliação em uma organização universitária se efetua para determinar a eficácia de suas operações, identificar possíveis melhorias de funcionamento, de estrutura e de produtos; que a avaliação das instituições universitárias tem um caráter social e um importante componente político além de estar determinada pelas características do país em que está inserida”. Afirma, ainda, que a avaliação leva consigo juízos de valor, interesses políticos e necessidades sociais.

Mas principalmente, segundo BELLONI (1989), a AI é um processo de tomada de consciência, cujo objetivo é a correção e aperfeiçoamento do rumo, não se constituindo, portanto, num instrumento de punição. As dificuldades para a realização da AI surgem na medida em que não apresentamos uma cultura de avaliação, e por isso, como salienta GIANNOTTI (1993), também não criamos instituições avaliáveis.

A questão da avaliação institucional nas universidades brasileiras começou a ser mais discutida em 1982, segundo RISTOFF (1994), pelo Movimento Docente, após o tema avaliação ter sido lançado pela Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior – ANDES. Na década de 1980, o MEC investiu, porém, com pouco resultado, em reuniões internacionais, trazendo especialistas estrangeiros e enviando muita gente para visitar universidades americanas e européias.

A Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto – SESu, após vários debates, criou, em julho de 1993, a Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras, constituída por representantes de toda a comunidade universitária nacional, com o objetivo de conduzir politicamente o processo de avaliação institucional. Esta Comissão é coordenada pelo Departamento de Política do Ensino Superior da SESu e reúne as entidades representativas das Universidades Brasileiras.

Já no segundo semestre de 1993, desenvolveram-se estudos e seminários e ficou definido, na Comissão Nacional, que cada Entidade membro da Comissão apresentaria propostas para iniciação do processo. Feitos isto, a Comissão lançou o Documento Básico sobre a avaliação, além do Edital convidando as Universidades interessadas a apresentarem projetos para o período de 1994/1995. Setenta e cinco universidades submeteram projetos de avaliação à SESu, para participarem do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB e, destas, cinquenta e cinco universidades públicas e comunitárias estão recebendo apoio financeiro para executarem seus projetos. Sete universidades privadas também tiveram seus projetos aprovados (RISTOFF, 1994).

Com o PAIUB, ficou evidente a importância de que a avaliação seja um processo participativo, descentralizado, aberto, criativo, voltado, para uma reflexão crítica e para a redefinição de grandes objetivos acadêmicos e institucionais, que contemple informações quantitativas e qualitativas, que se estabeleça sem fins de punição e premiação, mas que promova a contínua melhoria da qualidade, que seja permanente e contínuo, e enfatize o ensino de graduação, sem, contudo, deixar de abranger a dimensão administrativa e a gestão da universidade.

Mas a esta altura, a pergunta que surge é se realmente o PAIUB está sendo a ferramenta ideal para se chegar ao processo de melhoramento contínuo que as IES buscam. Que ele trouxe e tem trazido significativas mudanças, disto não se faz discussão, e também é fato notório que o PAIUB significa uma etapa fundamental no país em relação à evolução das IES, da relação do governo com elas e, principalmente, em relação à avaliação institucional.

Assim, iniciou regularizadamente a busca por uma maior qualidade do ensino, nela, a AI teria como função fornecer subsídios para a orientação de correções, visualizar falhas e dificuldades nos/dos processos, conduzindo a uma melhoria significativa do cumprimento das funções de ensino, pesquisa e extensão.

E foi para manter o padrão de qualidade alcançado, ou estimular um avanço neste, que se associaram, em 1998, os processos de avaliação aos de reconhecimento e credenciamento destas instituições de ensino, impondo a “garantia de produção de qualidade”.

Mas a AI encontrou um caminho árduo pela frente desde o PAIUB, assim como ele próprio. Não foram poucos os empecilhos e dificuldades surgidas, para a real implantação e real utilização dos dados por ele fornecidos. Mas, mesmo assim, a necessidade de mudança e a criação de uma sensibilização pela necessidade da AI ainda justificam a necessidade de programas como o PAIUB.

De uma forma ou de outra, foi alcançado o objetivo de “sacudir”, ou seja impactar as pessoas e instituições, demonstrando a necessidade de uma AI.

O que se discute agora, não é tanto a validade do PAIUB, mas o nível ao qual ele realiza sua avaliação.

Apresentando a universidade conflitos e dificuldades em relação às transições da sociedade e cultura, e deparando-se com um ambiente mutável que lhe aplica pressões diretas, esta entidade se vê em constante inadequação e talvez até tornando-se ultrapassada. Assim, ocorre uma crise de identidade dentro da universidade à qual instrumentos de avaliação, como o PAIUB, não atingem. A crise em relação a seu papel, seus objetivos, metas, visões e, porque não, missão, coloca a universidade novamente à deriva e, através de ações próprias e isoladas, em diferenciação acentuada.

Assim, existem muitos problemas a serem analisados e solucionados para que se possa realmente ter uma AI que traga os resultados desejados. Estes vão desde as metodologias a serem empregadas, marcos de referência, influência do ambiente, até a cultura organizacional.

Como *metodologias* pode ser um dificultador? Primeiro, porque a AI deve ter uma metodologia definida, para que apresente um método específico para que se possa ter clareza e transparência em sua realização. Segundo, que cada instituição tem suas características, sendo necessários assim, tipos diferentes de metodologias. Os métodos a serem utilizados, também são discutidos, na medida em que apresentam em sua maioria índices e números, sem se saber de onde, para onde e para que estes números.

Já os *marcos de referência* são um dos assuntos mais discutidos em relação às AIs, pois, para se avaliar algo, deve-se ter um parâmetro, senão como saber o quanto é bom e o quanto não o é? A percepção pessoal de cada um é muito diferenciada, para se realizar um embasamento de acordo com a opinião de uma pessoa, bem como o desempenho de outra instituição, é quase impossível de ser comparado com outra, devido a suas características próprias e ao ambiente em que está inserida.

Assim, sem que estabeleçam primeiro os padrões de qualidade do ensino, fica impossível saber se já os alcançamos, estamos próximos ou à frente deles.

Mas deverá, cada instituição, definir seus padrões de qualidade, para ter um referencial a comparar e conduzir? Se a resposta for sim, finalmente poderá cada instituição deslanchar em sua AI e procurar através de seu PE, atingir os seus novos padrões. Mas, e como poder-se-á dizer que se tem uma educação superior de qualidade em sua totalidade, se cada uma apresenta seu padrão? Isto recai juntamente ao não à primeira questão. Então, como ou o que fazer? É o que se está perguntando e discutindo, e a maioria das pessoas não está nem mesmo sabendo para quem isto perguntar. Pelo menos a discussão já é um primeiro passo para a solução do problema.

A *influência do ambiente* ocorre na medida em que se discute o afastamento das instituições do seu espaço social, além de realizarem avaliações e processos estratégicos sem considerar o meio em que estão inseridas, ou seja, a análise é realizada apenas sob o prisma da influência da instituição no seu ambiente, mas não do ambiente em si próprio, e sua adequação em resposta as suas mudanças. O costume da Universidade de realizar auto-avaliações, pesquisas e estudos, voltados unicamente num sentido micro-macro, ou seja não contextualizando a instituição dentro de seu cenário, e egoisticamente pressupondo que apenas influencia seu ambiente social, ou ignorantemente não assumindo que é influenciado por este, a coloca em seu atual estado de defasagem, e completo desvinculamento com o espaço social com o qual interage. Além disso, a idealização de que a maioria do ensino público no país é privado, e a recente necessidade de que seja necessário que as IES busquem recursos externos, dentro do sistema econômico e da ordem capitalista, onde as leis do mercado definem a visão estratégica destas instituições e traçam padrões e níveis de qualidade em processos e níveis bem superiores.

Estes fatores já citados, de uma forma ou de outra, estão ligados ao principal deles, que seria a *cultura organizacional*. Pois é nela que se deve buscar o apoio e conscientização para a realização da AI, e é ela mesmo que, ao mesmo tempo, dificulta tanto este processo. Em relação a ela, na maioria das vezes, a simples palavra avaliação já corresponde a um problema, pois significa a procura de pontos fracos e falhas, bem como a busca por um melhor desempenho, obviamente através de outra “palavra-problema”, a mudança. A simples palavra mudança é capaz de estremecer estruturas

organizacionais, fazendo com que estes tipos de processos encontrem barreiras muitas vezes até mesmo intransponíveis.

A avaliação institucional, por estas e muitas outras razões, tem se mostrado algo indispensável, mas também difícil. Apesar dos esforços contra e, principalmente, a descontinuidade, a luta e o idealismo de poucos, tem feito com que ao menos sejam discutidos todos estes fatores, para que possa ocorrer um crescimento e também novos direcionamentos, pois estas novas aberturas têm feito com que surjam idealizações e tentativas de avaliações diferenciadas em diferentes instituições do país, um aumento da experiência, a discussão e novas buscas.

Muitas iniciativas têm sido feitas, mas o fato é que muitas instituições ainda não se convenceram de que avaliar não significa se expor às críticas, mas conhecer seus pontos fortes e fracos com o objetivo de crescimento e de busca de qualidade.

Uma pena é ser preciso a imposição governamental para que ocorra a avaliação, mas o mérito de quem luta para tal é válido, já que a “causa” a ser buscada é ainda mais elevada, pois a necessidade de qualidade no ensino se faz necessária rapidamente e, cada vez em um nível maior, em função de que, mesmo a partir destas avaliações que tem sido realizadas, no geral, a pesquisa, e muito menos, a extensão dentro das universidades não vem sendo modificadas, de uma maneira mais evidente .

A pós-graduação, por estar um pouco menos sujeita às pressões para oferta de “produtos para o mercado”, permite processos de avaliação menos tencionados por demandas externas.

Assim, mais do que medir a qualidade de um programa pelo domínio que os estudantes possuem do conhecimento de sua especialidade, o que se pretende saber são as condições sob as quais essa formação ocorre, com que recursos e se o programa está efetivamente alcançando as expectativas acadêmicas a que se propôs.

No Brasil, a avaliação não é propriamente um instrumento de credenciamento, sendo este mais como que um requisito prévio para aquela. Sem o reconhecimento pela CAPES, nenhum curso de mestrado ou doutorado pode concorrer a recursos públicos, como bolsas e apoio a projetos. Situação diferente vivem as especializações, que não necessitam de reconhecimento da CAPES, não existindo tampouco um processo avaliativo.

Assim, para que as IES possam garantir a sua qualidade, tanto nos cursos de graduação como de pós-graduação, elas necessitam de elementos internos e externos.

Os elementos internos, ocorrem através de um monitoramento pela instituição, de auto-avaliações e avaliações com seus estudantes (clientes).

Os elementos externos, podem se dar pela avaliação da instituição pelos seus pares.

Os elementos internos e externos, tendem a fornecer à instituição um credenciamento, assim como um maior controle e melhorias.

Enquanto que os que a instituição, em relação aos seus cursos de graduação, geralmente consegue levantar elementos dos dois tipos, os cursos de pós-graduação, devido a sua relativa independência, apenas “sofre” mais propriamente avaliação por elementos externos, como o típico caso da CAPES.

Os cursos de pós-graduação, então, se estabelecem em relação aos critérios definidos pela CAPES, afim de uma unificação e uniformização de variáveis, para avaliação da qualidade destes cursos. E, como a avaliação realizada pela CAPES tende a fornecer a imagem de mercado da instituição, dificilmente é realizado ou agregado algum outro tipo de avaliação ou variáveis pelos cursos de pós-graduação.

Em função disto, outros tipos de modelos de avaliações estão começando a serem propostos e discutidos, pois a não contemplação de alguns pontos internos das instituições, pela CAPES, como a própria satisfação dos alunos dos cursos, está levando a uma sugestão de complementações que façam a pós-graduação evoluir sem necessitar de pressões dos seus órgãos regulamentadores.

Além disto, outros modelos de avaliação para as universidades como um todo, já englobam novos fatores que ou poderiam ser incorporados ou complementariam a avaliação da CAPES.

2.6.1 Modelo CAPES de avaliação

A Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES é uma fundação pública vinculada ao MEC, criada inicialmente como Coordenação, em 1951, e instituída como Fundação em 1992. Ao longo desses anos, a CAPES vem cumprindo seu objetivo principal de subsidiar o MEC na formulação das políticas de pós-graduação, coordenando e estimulando - mediante a concessão de

bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos - a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência em grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda profissional dos setores públicos e privados.

A CAPES é a única agência de fomento à pós-graduação, no Brasil, a manter um sistema de avaliação de cursos, reconhecido e utilizado por outras instituições nacionais.

Os objetivos mais específicos da Comissão, em sua formação, seriam os do aperfeiçoamento de pessoal especializado de nível superior destinado a suprir as deficiências mais gerais do país fortemente identificadas nas décadas de 1960 e 70, sobretudo, as do ensino superior.

Assim, pretendia o projeto original, ao mesmo tempo estudar os complexos e as unidades em funcionamento e, atendendo às potencialidades e deficiências dos mesmos, estimular uma série de iniciativas, quase sempre de relativamente modesto custo, destinadas à elevação do nível de desempenho do sistema.

Os trabalhos e esforços da CAPES, desde de sua criação, trouxeram à rede de ensino superior nacional, resultados como: a implantação e regulamentação de um vasto sistema de pós-graduação; o incentivo à coleta de dados sobre o sistema de ensino superior e os estudos e reflexões sistemáticos sobre o sistema universitário brasileiro; o efeito multiplicador dos "centros de excelência", que se transformaram em consagrados núcleos de pós-graduação; a promoção, em larga escala, de planos de bolsas para estudos pós-graduados e pesquisas no exterior.

Através destes avanços e conquistas, é possível visualizar no tempo de existência da CAPES, três picos de sua trajetória: o primeiro, sendo a criação do Programa Institucional de Capacitação de Docentes, que proporcionou o aparecimento e o desenvolvimento da pós-graduação em regiões remotas e carentes do País; o segundo, a consolidação do processo de Avaliação da Pós-graduação, que deu credibilidade e dimensão ao Sistema de Pós-graduação, pela capacidade de se auto-avaliar periodicamente; o terceiro, a institucionalização do Fomento à Pós-graduação, que teve o mérito de institucionalizar a premiação da qualidade e a indução do processo de consolidação da pós-graduação.

O sistema de avaliação de cursos da CAPES

O sistema de avaliação dos cursos de pós-graduação da CAPES, possui os seguintes princípios:

- a) regularidade do processo de acompanhamento e avaliação do conjunto de seus programas/cursos;
- b) execução desse processo a cargo de pares acadêmicos escolhidos criteriosamente;
- c) busca permanente da elevação dos padrões de qualidade desse nível de ensino;
- d) ajustamento dos critérios e indicadores de desempenho utilizados em cada avaliação aos novos patamares alcançados pela pesquisa científica e tecnológica.

Em função destes princípios, a CAPES estabeleceu seus indicadores de desempenho para que um curso de pós-graduação possua excelência em sua área. São sete estes critérios, que se desdobram em vários quesitos para melhor realizar a avaliação de cada critério, como pode ser visto no Anexo 2.

Os sete critérios são os seguintes:

I – Proposta do Programa de excelência: o curso deve contemplar objetivos nacionais, observando as tendências internacionais e respeitando os objetivos regionais específicos. O Programa deve apresentar coerência interna com as áreas de concentração, assim como com as suas linhas de pesquisa.

II – Corpo Docente: envolve proporção das titulações do corpo docente, intercâmbios com outras instituições e interação dos docentes com empresas públicas e privadas.

III – Atividades de pesquisa: as linhas de pesquisa devem ser vinculadas com as áreas de concentração do programa, em abrangência e quantidade, bem como a dimensão e qualificação do corpo docente.

IV – Atividades de Formação: distribuição de carga letiva e oferta de disciplinas que permitam o desenvolvimento do aluno e sejam relacionadas às linhas de pesquisa e propostas do programa.

V – Corpo Discente: relação discente-docente, número de titulações e de publicação discente.

VI – Teses e Dissertações: vínculo entre os temas e as linhas de pesquisa, tempo médio de titulação, configuração da banca examinadora.

VII – Produção Intelectual: vínculo entre a produção dos docentes e as áreas de concentração, publicação em veículos de qualidade, regularidade e volume de publicações, além de autoria e co-autoria de discentes.

A avaliação de cada um destes critérios pela comissão designada, formará o conceito, atualmente nota, que cada curso apresenta.

Esta avaliação da CAPES possui um reconhecimento junto à comunidade acadêmica e o impacto dos conceitos em termos de prestígio para a instituição e de acesso a mais recursos fazem com que os resultados dessa avaliação sejam adotados, para todos os efeitos, como índices oficiais da qualidade dos cursos e, por consequência, do sistema de pós-graduação como um todo.

Esse sistema de avaliação que estimula a competição por prestígio e por recursos é o que garante a manutenção da qualidade. Não apenas os bons são premiados, os ruins - e os que não demonstram capacidade de reverter a situação em que se encontram - são desenganados.

A CAPES ainda desempenha o papel de credenciadora dos cursos de pós-graduação, barrando os cursos novos ainda desprovidos das credenciais acadêmicas necessárias a esse nível de ensino; e ainda compele a abandonar o sistema - ou a se reestruturarem - os cursos com o pior conceito.

Fique entendido que, credenciamento não significa autorização, pois segundo a legislação do CFE, existe a liberdade, por parte das instituições, para se criar os cursos de pós-graduação sem autorização prévia ou posterior de nenhum órgão ou instituição, apenas estes cursos, não credenciados, não apresentam inserção jurídica quando da prestação de concurso público para carreiras docentes em instituições federais de ensino superior.

Em função disto, muitos autores criticam seriamente a instituição, acreditando que a CAPES realiza uma ação cartorialista, pois planeja, provê, vigia, cabresta e pune as instituições e iniciativas.

Mesmo assim, é suficientemente claro que a avaliação da CAPES vem cumprindo o seu papel de premiar os cursos bons para que mantenham o nível de excelência, apoiar os cursos que precisam sanar deficiências e melhorar seu

desempenho e desencorajar os cursos que não conseguem apresentar as condições mínimas de trabalho exigidas na pós-graduação.

Não há dúvida que o Sistema de Avaliação cumpriu os propósitos que levaram à sua criação na década de setenta e que os problemas que ele apresenta não resultaram de um afrouxamento ou falha na aplicação de seus critérios: houve efetivamente a progressiva consolidação da pós-graduação nacional e esse processo foi retratado com propriedade e eficiência. Por outro lado, também não há dúvida que a solução dos problemas que atingem o desempenho do Sistema não se reduz à simples promoção de ajustes, de menor ou maior amplitude, em seus parâmetros ou critérios. Isto porque as dificuldades que ele enfrenta não dizem respeito a deficiências em sua operação e sim, a uma grande conquista: o fechamento de um importante estágio do desenvolvimento do sistema brasileiro de pós-graduação – apesar dos grandes desequilíbrios verificados na situação de regiões, áreas, instituições e programas.

Com a intenção de aprimoramento de seus critérios, conforme exposto no princípios que norteiam seu o sistema de avaliação, e a busca de solução de alguns esgotamentos do seu modelo de avaliação, a CAPES em 1998, alterou seu sistema de avaliação.

Os principais indicadores do esgotamento do antigo modelo de avaliação da CAPES foram as perdas do poder discricionário da escala utilizada, que não permitia mais uma distinção entre os cursos bons, muito bons e excelentes, criando nos conceitos *A* e *B*, uma larga faixa de cursos, com os mesmos conceitos, mas qualidades diferentes; e a avaliação em separado de cada curso de mestrado e doutorado, quando a unidade-base da pós-graduação brasileira é o programa de pós-graduação.

Em função disto, foram criadas novas bases para o novo sistema de avaliação da pós-graduação. Entre outros, dois pontos se destacam com a intenção de solucionar os esgotamentos do modelo anterior.

O primeiro ponto, em decorrência do que foi anteriormente discutido, o sistema passa a ter como foco, acompanhar e avaliar os programas de pós-graduação como um todo e não o desempenho individual de cada curso.

O segundo ponto, é a troca da escala de conceitos - A, B, C, D e E, por notas numa escala de 1 a 7, sem frações. Dentro destes conceitos, os superiores a 5 somente poderão ser atribuídos a programas que mantenham curso de doutorado.

Este novo modelo apresenta ainda uma nova característica quanto a sua periodicidade, pois passa a avaliação geral a ser realizada a cada triênio, e não mais a cada biênio. Em complemento a esta, realizam-se avaliações continuadas, em uma análise anual das informações sobre os programas.

A avaliação da CAPES para definição do conceito dos programas, ocorre, basicamente, em duas etapas, a primeira seria a avaliação e enquadramento pelas Comissões de Área dos programas em um dos cinco primeiros níveis da escala, 1, 2, 3, 4 ou 5, após análise criteriosa dos indicadores da situação de cada programa no que se referem aos critérios de excelência anteriormente expostos. A segunda etapa é uma nova análise dos programas com conceito 5 e identificação daqueles a serem propostos para os níveis 6 ou 7, por atenderem aos padrões internacionais de excelência estabelecidos.

Em relação ao processo de avaliação CAPES, existe uma pressão, por parte da comunidade acadêmica, por uma avaliação mais qualitativa. No atual modelo, este é um aspecto ainda muito acanhado. A avaliação, por ser essencialmente externa, sofre de certas limitações, sob esse aspecto. Assim, é desejável que uma avaliação qualitativa incorpore formas de auto-avaliação. A voz do curso - que é o protagonista principal nesse processo - chega praticamente imperceptível aos ouvidos das comissões de avaliação. Essa tentativa de uma auto-avaliação ainda é buscada pela CAPES, principalmente com o seu novo modelo, onde ela espera que após solidificado e bem incorporado, possa passar a um novo nível, obtendo assim, a participação dos programas avaliados através sim da sua auto-avaliação.

Infelizmente, por existir instituído esse processo de avaliação da CAPES, as instituições pouco ou nada cobram ou exigem. Por comodismo, ou por *estratégia política* interna, acostumaram-se a transferir, principalmente para a CAPES, a tarefa de acompanhar, avaliar e exigir qualidade. Situação muito cômoda, e que inibe o surgimento e adoção de novos modelos e formas para se melhorar a qualidade dos cursos.

2.6.2 Outros modelos de avaliação

O modelo apresentado por TONTINI (1997), é concebido com a intenção de agregar a QT no desenvolvimento de produtos e serviços. Não foi desenvolvido especificamente nem para instituições de ensino e nem para a pós-graduação, mas pode ser adaptado a ambos, pois ambos fornecem e desenvolvem produtos, assim como prestam serviços a seus clientes.

O modelo propõe que a qualidade seja buscada e melhorada através da satisfação das necessidades dos clientes, pela metodologia do Desdobramento da Função Qualidade – QFD, garantindo que as necessidades dos clientes sejam consideradas em todas as fases do ciclo de vida do produto.

Isto é realizado com a identificação do ciclo de serviço de qualquer produto ou serviço realizado, basicamente a identificação dos momentos da verdade, ou seja todo e qualquer contato do cliente com a organização, que possa gerar opinião e satisfação. Assim, identifica-se quais são os contatos dos clientes com a organização e que tipo de necessidade esse contato deve satisfazer, podendo assim, melhorar todo o processo através destas identificações em todos os pontos.

O Modelo de avaliação do *Malcolm Baldrige National Quality Award*, foi instituído em 1987 nos Estados Unidos, e apresenta como principal suportador a *Foundation for the Malcolm Baldrige National Quality Award*.

O Prêmio apresenta várias categorias, entre elas a que envolve o campo Educacional, foi desenhado para realizar não só uma avaliação da qualidade das instituições de ensino, mas também de apresentar uma forma (modelo) de como seria possível melhorar a qualidade nestas instituições.

O modelo de avaliação do Prêmio Baldrige representa uma abordagem integrada para o alinhamento e desenvolvimento dos valores educacionais de uma instituição e conceitos que conduzem a melhores resultados educacionais.

O modelo tem dois elementos principais: enfoque em resultados desejados e a criação de um sistema de exigências institucionais envolvidas ao redor destes resultados. As sete categorias - Liderança, Informação e Análise, Planejamento Estratégico e Operacional, Desenvolvimento e Gerenciamento dos Recursos Humanos, Administração do processo Educacional e Empresarial, Resultados de Desempenho

Escolares, e Foco no Estudante e a Satisfação dos Estudantes e dos *Stakeholders* - oferece um modelo convincente para analisar o alinhamento e a integração de todas as atividades da instituição no intuito de alcançar resultados excepcionais. Esses critérios pedem ciclos de melhoria, chamados de ciclos de aprendizado, a todos os níveis e em todas as partes da organização. Para assegurar que aqueles ciclos de melhoria conduzidos em diferentes partes da instituição são apoiados um pelo outro, metas globais precisam ser consistentes ou traçadas.

Os critérios são projetados como uma avaliação de causa e efeito que une os resultados com o processo. O resultado é uma ferramenta que examina o alinhamento de todas as atividades para alcançar a missão e aumentar o desempenho tanto da instituição, quanto dos estudantes.

Este modelo também não se apresenta como específico para a avaliação da pós-graduação, mas pode ser aplicado não só à instituição como um todo, mas também na pós-graduação com um programa isolado.

Um modelo criado especificamente para a pós-graduação, foi buscado pela Associação Nacional de Pós-Graduandos - ANPG, onde em com o apoio da própria CAPES, tentou-se identificar como poderiam ser avaliados os cursos através da ótica dos alunos da pós-graduação. Apesar das tentativas e dos testes que chegaram a ser realizados, a ANPG não chegou a formatar um modelo específico, ficando sem conclusão final o projeto.

2.6.3 Modelo da Pesquisa

Com a visualização do atual modelo de avaliação realizado pela CAPES, identificou-se dentro dele alguns pontos importantes, a nível de estruturação de um curso de pós-graduação, como sua proposta de programa, produção intelectual e quesitos do corpo docente, que não fossem apenas quantitativos, mas que pudessem representar e identificar a opinião dos alunos quanto à qualidade destes pontos. Além disto o modelo, pela sua concepção e objetivos, apresenta inegáveis resultados e qualidade.

Mesmo com esta avaliação realizada pela CAPES, ela mesmo, como discutido anteriormente, acredita que os cursos devam possuir uma auto-avaliação, para que por

eles próprios melhorem sua qualidade, e não simplesmente esperando a avaliação periódica por ela realizada. Uma auto-avaliação própria da pós-graduação, diferente dos programas institucionais como um todo, como PAIUB, que, mesmo sendo específicos a cada instituição, tem trazido contribuições, mas dificilmente algo concreto em relação às pós-graduações.

Assim, com a intenção de melhoria da qualidade que cada curso de pós-graduação deveria buscar, para melhor atender seus clientes, poderiam ser acrescentados alguns aspectos, que o modelo CAPES não apresenta, e que conforme discutidos no referencial teórico, são fundamentais na definição da qualidade de um produto ou serviço.

A busca da identificação das necessidades e satisfação dos clientes, como apresentado pelo modelo de TONTINI e do Prêmio Malcolm Baldrige, força a uma busca de se identificar realmente quem são os seus clientes e *stakeholders* e quais suas necessidades que os produtos e serviços da organização procuram satisfazer. Ou seja, além de identificar o que querem, como realmente pode-se satisfazer esta necessidade.

Enfim, melhorar os processos não só através de uma avaliação externa, mas identificando junto aos clientes como é o desempenho da organização em vários aspectos como infra-estrutura e serviços, para que se possa atingir novos níveis de qualidade e satisfação, cumprindo assim, os objetivos da melhor forma possível a que se propõe a organização.

3 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se por ser do tipo exploratório – descritivo.

Exploratório, pois, pretende-se proporcionar maior familiaridade com o problema, com o intuito de torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses.

Descritivo, porque, como destaca GIL (1995, p. 46), “as pesquisas descritivas têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes ou crenças de uma população, assim como visam descobrir a existência de associação entre variáveis”.

3.1 LEVANTAMENTO DOS DADOS

Para o levantamento dos dados foram adotadas a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica, em relação às avaliações do curso de Mestrado em Administração do CPGA/UFSC.

Como instrumento de documentação direta, fonte primária, foi utilizada uma metodologia simplificada, de modo a permitir o melhor aproveitamento possível do grupo pesquisado, utilizando-se como instrumento um questionário de pesquisa que foi dividido em duas partes.

A primeira, sobre dados pessoais, e, a segunda, em relação à pós-graduação. Na parte dos dados básicos, foram elaboradas perguntas em relação à caracterização dos pesquisados. Quanto aos dados específicos, sobre a pós-graduação, foram elaboradas questões, que tiveram como base a fundamentação teórica deste estudo de pesquisa, e destinadas a captar a percepção dos pesquisados sobre a qualidade da pós-graduação, como pode ser visualizado no questionário no Anexo 1.

3.2 UNIVERSO DA PESQUISA E AMOSTRA

O universo da pesquisa é composto pelo Curso de Mestrado em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, por ser um dos mais antigos e representativos da Região Sul, frente às 5 universidades federais da região.

Para obtenção de elementos informativos do corpo discente do curso de Mestrado em Administração da UFSC foi realizada a escolha de instrumentos de documentação direta, num trabalho delineado como de natureza descritiva. Pela dificuldade de ouvir um grande contingente, principalmente diante das limitações de tempo e outros recursos, buscou-se selecionar uma parcela desse universo, para ser ouvida.

Para escolher uma parcela do corpo discente, entendida como amostra, que fosse representativa e do interesse da pesquisa, optou-se pelo uso de uma amostragem tipo não-probabilística intencional, por possibilitar a condução da pesquisa.

Essa amostra intencional foi composta pelos discentes que foram admitidos no curso de Mestrado em Administração do CPGA/UFSC, desde 1996, até a turma de 2000, pois a última avaliação divulgada pela CAPES, em 1998, obteve sua coleta de dados nos anos de 1996 e 1997. A intenção de todos os alunos do curso fazerem parte da população, e não apenas os egressos, ocorreu na procura por percepções de todos, independente do estágio em que se encontravam perante o curso, possibilitando assim, uma identificação de diferentes expectativas e percepções.

3.3 COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada pelo envio e recebimento do instrumento de pesquisa através de correio eletrônico (e-mail), dos alunos que possuíam e/ou mantinham atualizada esta informação no cadastro do Curso.

Por ser uma pesquisa realizada no curso, pela primeira vez desta forma, totalmente pela internet, trouxe várias contribuições em relação à metodologia e processos de pesquisa. A velocidade em relação ao tempo de resposta, foi consideravelmente superior a uma pesquisa comum de envio de questionários, além de uma contribuição e colaboração maior por parte dos pesquisados do que geralmente ocorre com questionários enviados, provavelmente devido à necessidade do reenvio dos questionários, neste caso facilitado pela internet.

Ao mesmo tempo, a internet tornou-se um fator limitante do estudo, à medida em que muitos alunos não possuíam um endereço de correio eletrônico, tornando-se automaticamente excluídos da amostra.

Junto aos instrumentos de pesquisa, houve sempre o cuidado de observar alguns aspectos da pesquisa, como os seus objetivos e sua justificativa, lembrando que os nomes das pessoas que respondessem ao questionário não seriam revelados nem atrelados às suas respostas. Tentou-se obter, assim, maior colaboração e veracidade possível por parte dos respondentes.

3.4 INSTRUMENTO DE PESQUISA

Para a coleta de dados, foram utilizadas, no questionário, questões abertas e fechadas, de acordo com o tipo de informação a ser levantada.

Na segunda parte do questionário, com as questões relativas à pós-graduação, foram utilizadas perguntas com simples alternativas, questões abertas, e três grupos de questões com escalas diferenciadas de respostas, assim, a composição dos dados se aproximaria mais da realidade dos pesquisados.

Nas questões 7, 8 e 9, referentes à proposta do programa, utilizou-se as seguintes alternativas: (A) Adequado e (I) Inadequado.

Em relação às questões 10 até 25, referentes à avaliação do Corpo Docente e Discente, utilizou-se a seguinte escala: (1) concordo plenamente, (2) concordo, (3) discordo e (4) discordo plenamente. À área correspondente aos valores 1 e 2 denomina-se área de concordância. Para os valores 3 e 4 denomina-se área de discordância.

Decidiu-se por não utilizar, na mencionada escala, a opção de neutralidade, com a finalidade de obter dos entrevistados, somente a resposta afirmativa (de concordância) ou negativa (de discordância), de acordo com a sua percepção sobre as afirmativas constantes no questionário.

Em relação às questões 26 a 43, referentes à infra-estrutura e serviços, para melhor avaliação, optou-se pela seguinte escala: (MB) muito bom, (B) bom, (R) regular, (F) fraco, e (D) deficiente.

Parte do referido questionário foi adaptado do questionário de avaliação aplicado pela CAPES nos cursos de pós-graduação, com a intenção de se associar a avaliação da CAPES com a percepção discente sobre certos aspectos. Além disso, foram

acrescentados vários elementos levantados na pesquisa bibliográfica, referente à clientes e sua satisfação, agregando ao questionário vários pontos a fim de levantar a percepção dos entrevistados em relação a outros pontos além daqueles contidos na avaliação da CAPES e que poderiam influenciar na percepção da qualidade, pelo corpo discente.

3.5 OBJETO DO ESTUDO: CURSO DE MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO - CPGA/UFSC

Neste capítulo, será identificado o CPGA/UFSC, a partir de seu histórico e sua avaliação pela CAPES, através de vários pontos específicos.

3.5.1 Histórico

O histórico abaixo apresentado na íntegra, é o fornecido pelo curso e consta no *site* do Curso.

“O Curso de Pós-Graduação em Administração tem por objetivo o desenvolvimento de mentalidade administrativa crítica e renovada, mediante a formação de profissionais de alto nível, capazes de interferir proativamente em políticas e gestão institucionais de entidades públicas, universitárias e empresariais de qualquer natureza, bem como de realizar estudos teórico-empíricos voltados para a solução de problemas da área.

Criado em 1978 pela Universidade Federal de Santa Catarina, conceituada instituição de ensino superior do sul do País, o Curso de Pós-Graduação em Administração é credenciado pelo Conselho Federal de Educação. Sua qualidade é reconhecida pelos principais órgãos de fomento à pesquisa no Brasil, conforme atesta a classificação máxima que, desde 1989, lhe é atribuída pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Desde sua criação, conferiu o título de Mestre a mais de 170 alunos, hoje atuando nos mais diversos escalões da administração pública ou no magistério superior, a nível regional e nacional.

O CPGA oferece excelente infra-estrutura própria, além das facilidades de que a UFSC dispõe para apoiar efetivamente as atividades de ensino e pesquisa de seus professores, pesquisadores e estudantes.

É filiado a ANPAD (Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração) e mantém diversos convênios, com instituições nacionais e internacionais, para o desenvolvimento de pesquisas conjuntas e intercâmbio acadêmico de professores e estudantes.

O Curso de Pós-Graduação em Administração - CPGA/UFSC concede o título de Mestre em Administração e proporciona aos participantes a aquisição e o aprofundamento de conhecimentos teóricos e técnicos de Administração, visando o amadurecimento e o desenvolvimento de sua capacidade de elaboração científica e análise crítica, canalizando-a para a pesquisa, a docência e as atividades profissionais na área de Administração. Receberá o título de Mestre em Administração o participante que, além do atendimento a todas as exigências do Curso, demonstre ter adquirido conhecimentos básicos e fundamentais de Administração em geral, e

conhecimentos específicos e aprofundados da área de Políticas e Gestão Institucional, de tal forma que tenha condições de fazer análises críticas sobre um campo específico de conhecimento nessa área, demonstrado através da apresentação, defesa e aprovação de Dissertação.” (INFORMAÇÕES GERAIS, 2000)

O Curso de Mestrado apresenta como área de concentração a de Políticas e Gestão Institucional, e possui um currículo de duração mínima de um ano e de máxima de dois anos, com carga horária de 30 créditos.

Estes créditos são distribuídos através de disciplinas obrigatórias, eletivas e referentes à dissertação.

O Curso admite diplomados de cursos de graduação de diversas áreas oficialmente reconhecidos, que apresentem as seguintes exigências: ter o curso de graduação concluído; preencher os quesitos acadêmicos do processo seletivo; e, apresentar no prazo, a documentação exigida.

O Curso de Mestrado realiza seu processo de seleção através das notas do teste realizado pela Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração – ANPAD, além de análise de currículo, pré-projeto e entrevista.

São admitidos em média de 20 a 30 alunos anuais.

O Curso possui convênio para distribuição aos alunos de bolsas da CAPES e do CNPq, atendendo as especificações de cada órgão financiador, privilegiando, sempre, a dedicação exclusiva dos alunos ao curso.

O Programa apresenta ainda diversos Cursos de Mestrado interinstitucionais com diversas instituições do país, realizando o curso fora da sede.

3.5.2 Avaliações da Capes

O curso de Mestrado do CPGA/UFSC, apresentava o conceito B na avaliação da CAPES segundo o modelo vigente até 1996. Com a mudança do modelo de avaliação, conforme exposto e discutido anteriormente, o Programa passou a apresentar um conceito 3, na avaliação realizada em 1998. Esse conceito leva em consideração o fato de o Programa não possuir o curso de Doutorado, podendo assim, atingir um máximo de 5 no conceito, e não 6 ou 7, pleiteado pelos Programas com Doutorado.

Após a avaliação sofrida pelo Programa em 1996 e 1997, que resultaram neste conceito de 1998, o Programa continuou sendo avaliado de acordo com a metodologia

da CAPES, através das avaliações continuadas. A última avaliação continuada, teve seus dados coletados durante o período de 1998 e 1999, sendo divulgada em 2000. Apesar de alterações em vários dos quesitos, como pode ser visto no Quadro XX abaixo, o conceito permanece o mesmo.

QUADRO 9 - SINTESE EVOLUTIVA DOS CONCEITOS OBTIDOS PELO CPGA NAS DUAS ÚLTIMAS AVALIAÇÕES SOFRIDAS

	Quesitos	Avaliação 1996	Avaliação continuada 2000	Situação
I	Proposta do Programa	Adequado	Adequado	→
II	Corpo Docente	Regular	Bom	↑
III	Atividades de Pesquisa	Regular	Regular	→
IV	Atividades de Formação	Bom	Regular	↓
V	Corpo Discente	Muito Bom	Fraco	↓
VI	Teses e Dissertações	Bom	Bom	→
VII	Produção Intelectual	Regular	Bom	↑

Fonte: Fichas de avaliação do Programa disponibilizadas pelo CPGA e pela CAPES

Apesar de apresentar aumento nos quesitos de Corpo Docente e Produção Intelectual, as duas quedas de quesitos, Atividades de Formação e Corpo Discente, contrabalançaram para que o conceito permanece o mesmo no Programa.

O item mais expressivo, demonstra ser o do Corpo Discente, que apresentou uma queda de conceito de “Muito Bom” para “Fraco”. Segundo apreciação da própria comissão de avaliação, isto deve-se ao excessivo número de alunos em relação ao NRD6, assim como um deficiente número de discentes autores.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Através da análise dos resultados obtidos dos questionários aplicados, buscar-se-ão as informações necessárias quanto às percepções dos alunos do CPGA relativas à qualidade do Programa em diversos aspectos.

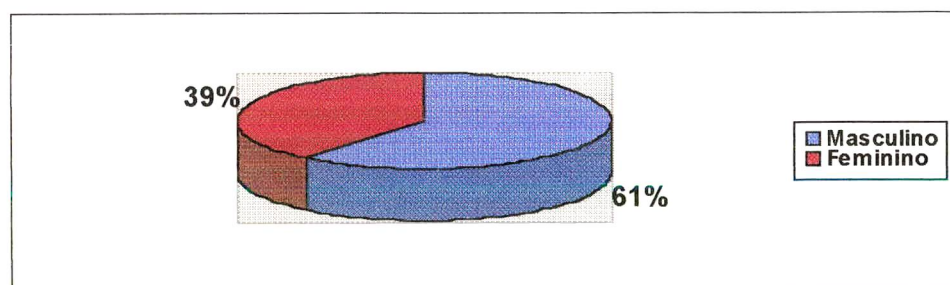
A pesquisa foi dividida em duas partes. Um questionário pessoal, para se traçar e identificar o perfil dos alunos que responderam aos questionários, e um segundo, especificamente sobre a pós-graduação.

4.1 QUESTIONÁRIO PESSOAL

O conteúdo das oito primeiras questões, apresentadas neste item, sumariza a distribuição dos entrevistados que participaram da pesquisa.

4.1.1 Caracterização por Sexo

FIGURA 6 – DIVISÃO DOS ENTREVISTADOS SEGUNDO SEU SEXO



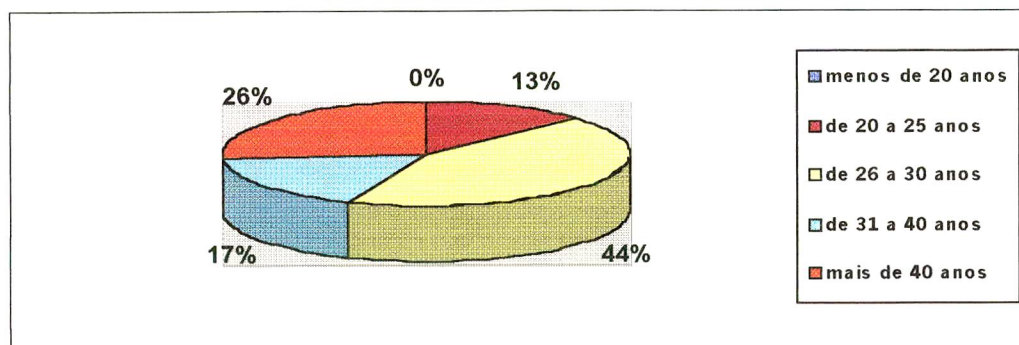
Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se um claro predomínio dos entrevistados do sexo masculino, num percentual de 61%, em oposição aos 39% do sexo feminino.

4.1.2 Caracterização por idade

Em relação à faixa etária dos pesquisados, a maior parte, 44%, encontra-se entre 26 a 30 anos, seguidos do grupo acima de 40 anos – 26% e os dois grupos seguintes, de 31 a 40 anos com 17%, e de 20 a 25 anos com 13%.

FIGURA 7 - DISTRIBUIÇÃO DOS PESQUISADOS SEGUNDO SUA FAIXA ETÁRIA

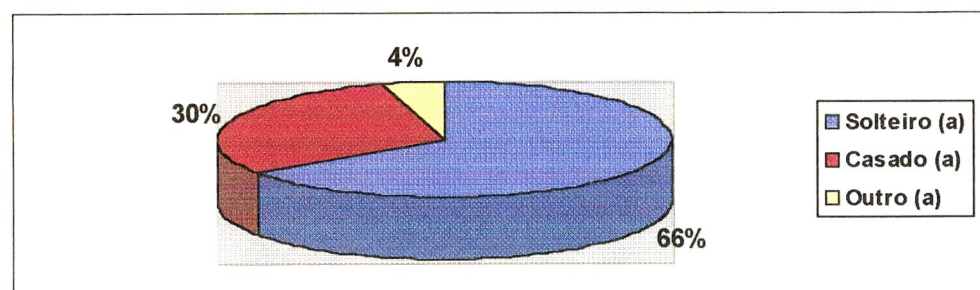


Fonte: Dados da pesquisa

4.1.3 Estado Civil

Em relação ao estado civil dos entrevistados, a maioria 66%, apresentam-se solteiros (as), enquanto que 30% são casados e 4% outra classificação de estado civil.

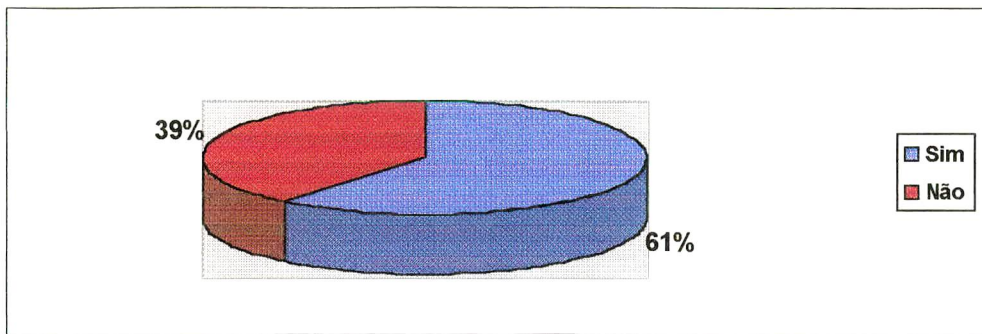
FIGURA 8 - ESTADO CIVIL DOS ENTREVISTADOS



Fonte: Dados da pesquisa.

4.1.4 Atividade profissional

Ao serem questionados sobre estarem trabalhando atualmente, a maioria 61% dos entrevistados responderam que sim, enquanto que os 39% restantes não se encontram trabalhando.

FIGURA 9 - PERCENTAGEM DE PESQUISADOS TRABALHANDO ATUALMENTE

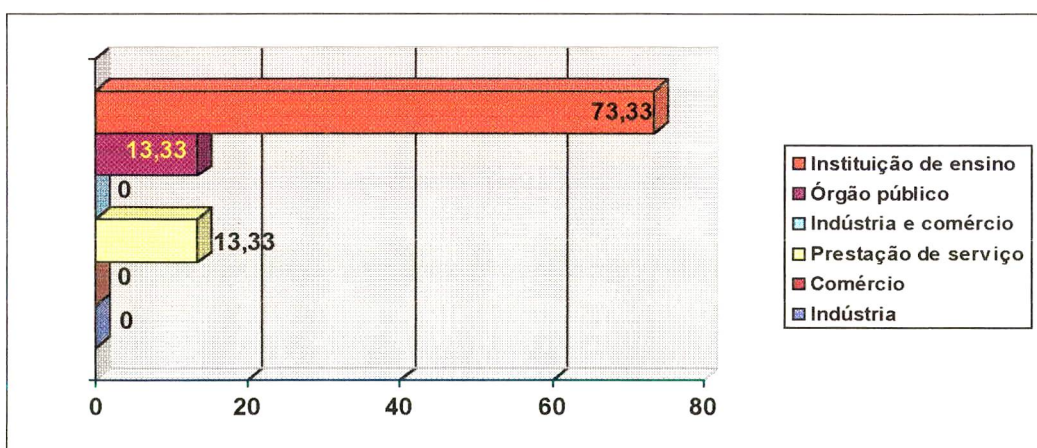
Fonte: Dados da pesquisa

As quatro questões seguintes foram realizadas para traçar o perfil dos entrevistados, em função do tipo de atividades profissional que realizam e sua alteração profissional em função da realização do mestrado. Assim, o número de respondentes, corresponde aos 61% da questão anterior.

4.1.5 Filiação profissional

Em relação ao tipo de empresa em que estão trabalhando, a grande maioria 73,33% apresentam-se trabalhando em instituições de ensino, enquanto que 13,33% estão trabalhando em órgãos públicos e 13,33% em empresas prestadoras de serviços.

Os demais tipos não apresentaram ocorrência.

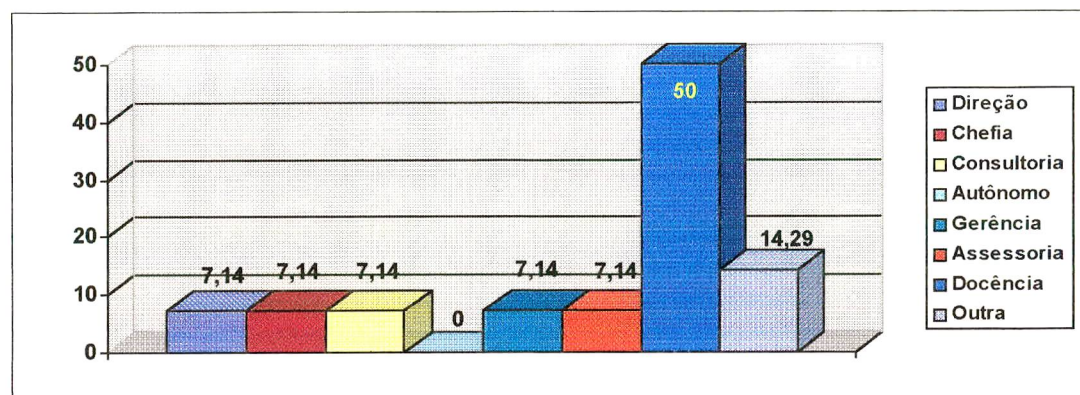
FIGURA 10 - TIPO DE EMPRESA EM QUE ESTÁ TRABALHANDO EM %

Fonte: Dados da pesquisa

4.1.6 Natureza da função exercida

Quando questionados sobre a natureza da função que exerciam, 50% dos entrevistados responderam exercerem docência, 14,29% apresentam uma natureza de algum outro tipo, enquanto que as funções de Direção, Chefia, Consultoria, Gerência e Assessoria, apresentaram 7,14% cada um deles. Apenas a função de natureza autônoma não apresentou ocorrência.

FIGURA 11 - NATUREZA DA FUNÇÃO EXERCIDA EM %

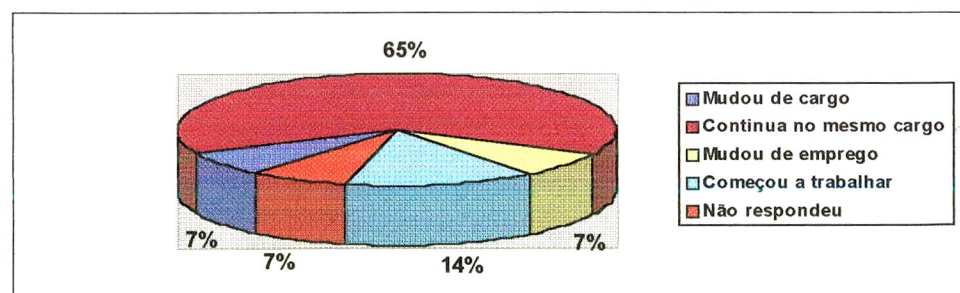


Fonte: Dados da pesquisa.

4.1.7 Atividade profissional realizada após término do curso

Ao serem questionados quanto à diferença de atividade profissional após a conclusão do curso, a maioria, 65% afirmou terem permanecido no mesmo cargo, enquanto que 7% mudaram de cargo e, outros 7% mudaram de emprego. 14% dos entrevistados começaram a trabalhar apenas após a conclusão do curso, assim como 7% deles não responderam a questão.

FIGURA 12 - ALTERAÇÃO NA ATIVIDADE PROFISSIONAL



Fonte: Dados da pesquisa

4.1.8 Contribuição do Mestrado no desenvolvimento da vida profissional e pessoal.

Ao serem indagados sobre como eles acreditavam que a realização do Mestrado havia contribuído para o desenvolvimento da sua vida profissional e pessoal, os entrevistados apresentaram diversos fatores, por se tratar uma questão aberta, exigindo respostas pessoais.

Em relação ao desenvolvimento pessoal, os entrevistados acreditaram que a realização do Mestrado contribuiu com uma nova mudança de percepção, desenvolvimento intelectual, avaliação de valores, posicionamentos, expectativas e nível de conhecimento. Além disto, como citado literalmente, uma satisfação pessoal.

Em relação ao desenvolvimento profissional, a ocorrência de um desenvolvimento do processo de aprendizagem e da capacidade de trabalho, alia-se, segundo a maioria dos entrevistados, com a obtenção do título em si, citado como um dos principais fatores. Segundo os entrevistados, a nível profissional, o título pode realmente abrir portas, bem como ser absolutamente necessário, para crescimentos internos e de carreiras.

4.2 QUESTIONÁRIO SOBRE A PÓS-GRADUAÇÃO

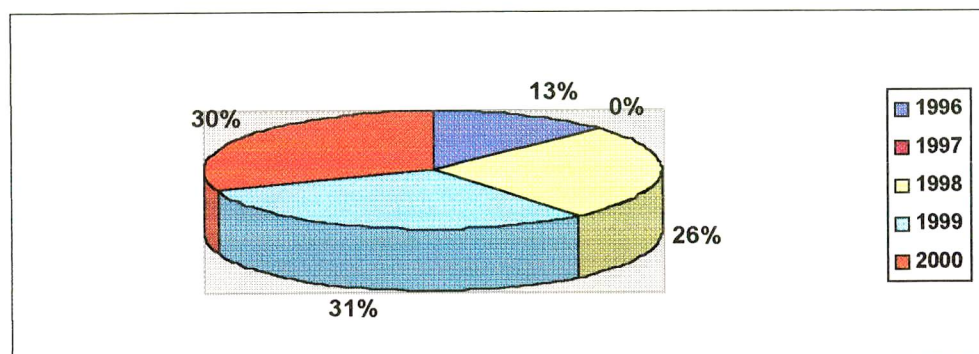
As questões seguintes procuram identificar qual a percepção dos entrevistados sobre a qualidade do Curso de Mestrado em vários itens, assim como a identificação dos alunos em relação a sua situação com referência ao curso.

4.2.1 Ano de admissão

Do total de alunos que responderam ao questionário, 31% tiveram 1999 como seu ano de admissão no Curso de Mestrado. 30% dos alunos foram admitidos no ano de 2000, 26% admitidos no ano de 1998, e 13% no ano de 1996.

Não houve ocorrências no ano de 1997, nenhum entrevistado que tenha sido admitido neste ano, em função disto, na exposição dos dados e análise das próximas questões, será suprimido a categoria correspondente a este ano.

FIGURA 13 - ANO DE ADMISSÃO NO MESTRADO DOS ENTREVISTADOS

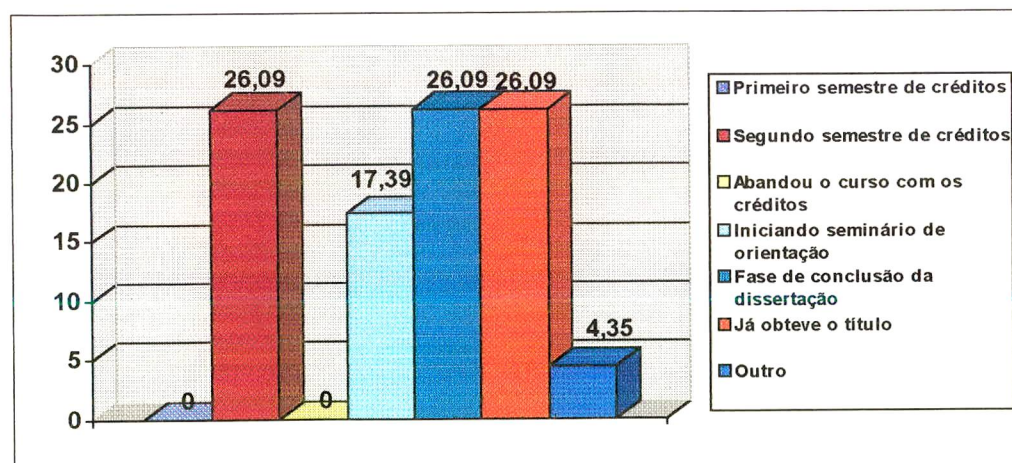


Fonte: Dados da pesquisa.

4.2.2 Situação dos entrevistados em relação ao curso

Em relação à fase em que se encontram no curso, três grupos apresentam o mesmo percentual, 26,09%, estando estes grupos realizando o segundo semestre de créditos, a fase de conclusão da dissertação e, o último grupo, já obteve seu título. 17,39% estão iniciando o seminário de dissertação e 4,35% em outra situação. Não existiram ocorrências em relação à realização do primeiro semestre de créditos e ao abandono do curso apenas com os créditos.

FIGURA 14 - SITUAÇÃO EM QUE SE ENCONTRAM NO CURSO EM %



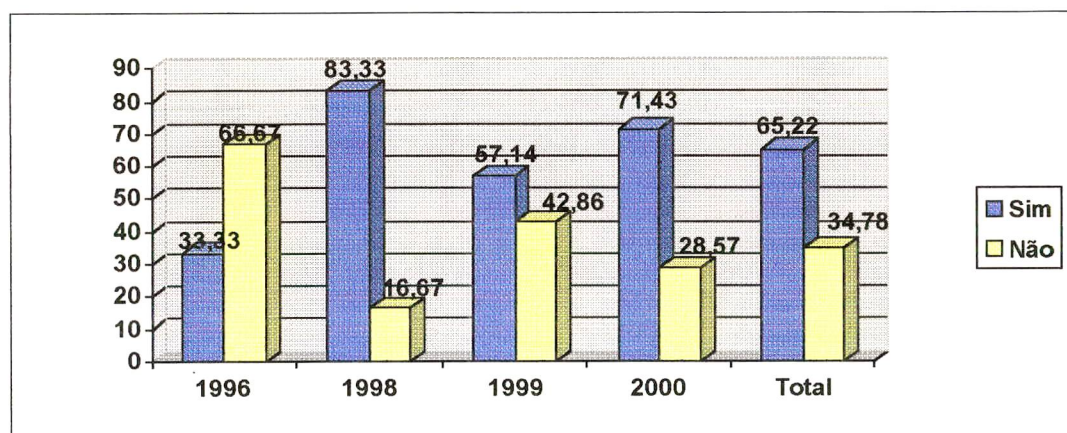
Fonte: Dados da pesquisa.

4.2.3 Conhecimento do conceito do curso

Questionados se tinham conhecimento sobre o conceito atribuído ao curso pela avaliação da CAPES, 65,22% afirmaram que possuíam, e 34,70% não tinham conhecimento do conceito.

Especificamente em relação às diferenças dos entrevistados em vista do seu ano de admissão, eles seguem a mesma tendência dos totais, com a exceção do ano de 1996, onde a maioria 66,67% não tinham conhecimento do conceito, em oposição a 33,33% que possuíam o conhecimento. Também fica evidente um maior conhecimento do conceito atribuído ao curso pela turma de 1998, onde 83,33% tinham conhecimento desse conceito.

FIGURA 15 - CONHECIMENTO DO CONCEITO DO CURSO, POR ANO E EM %



Fonte: Dados da pesquisa

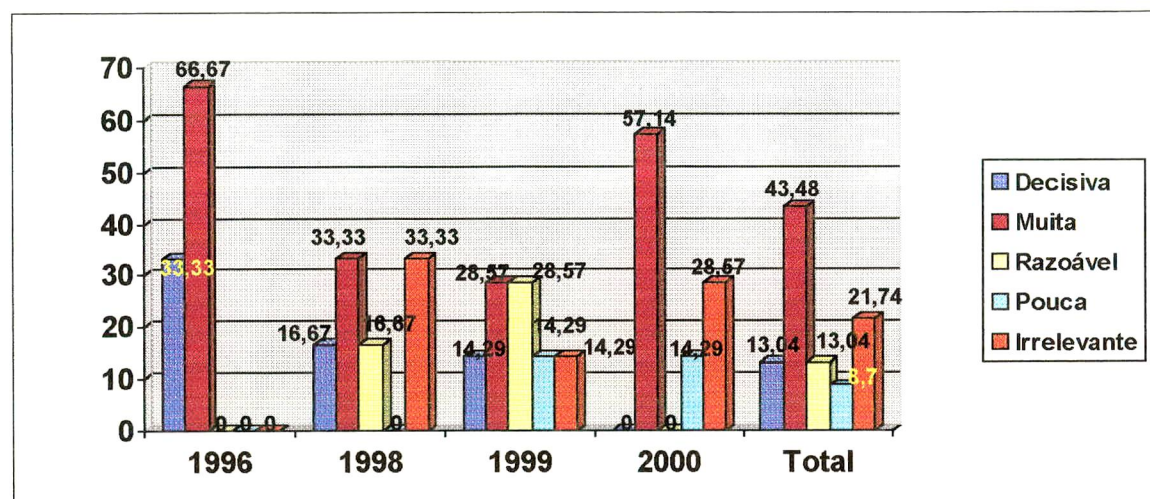
4.2.4 Importância do conceito do Curso

Em relação à importância do conceito do curso para a opção dos candidatos por ele, do total, 43,48% afirmarem ter muita importância o conceito do curso, enquanto que 13,04% acreditam ter decisiva importância e na mesma porcentagem acreditam ser razoável a importância do conceito. 21,74% acreditam que é irrelevante o conceito do curso, assim como 8,7% acreditam ter pouca importância o conceito do curso para escolher se candidatar a ele.

Apesar de um contraste entre uma grande porcentagem que acreditam ser muito importante e outra irrelevante, as maiores diferenças aparecem ao serem visualizadas as opções de acordo com os anos, onde aparecem grupos em que quase na sua totalidade, como no caso de 1996 e 2000, que em sua maioria acreditam ser muito

importante o conceito do curso, anos como o de 1998 apresenta uma igualdade de 33,33% nos que acreditam ser tanto irrelevante quanto muito importante. Sendo assim, difícil traçar um perfil comum.

FIGURA 16 - IMPORTÂNCIA DO CONCEITO DO CURSO, POR ANO E EM %

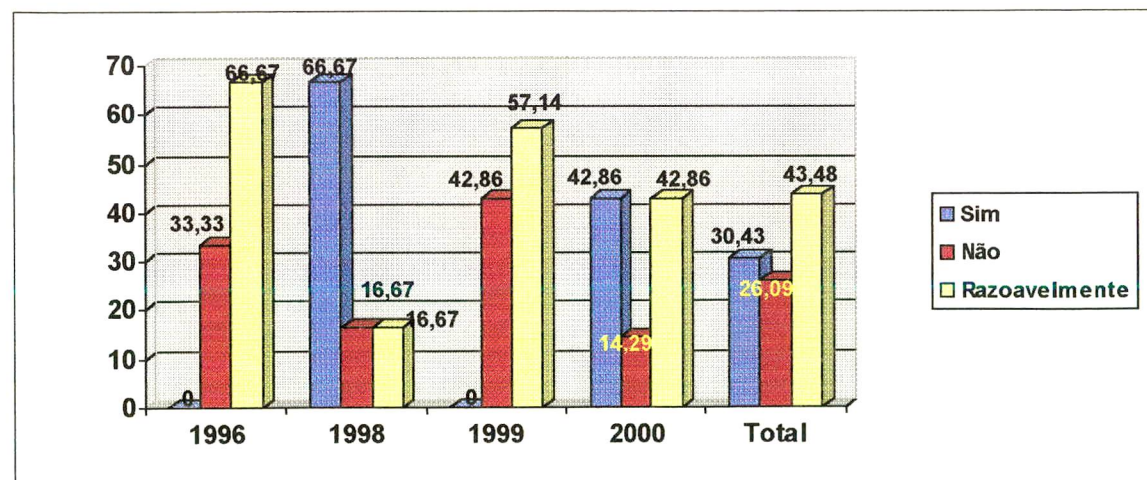


Fonte: Dados da pesquisa.

4.2.5 Conhecimento dos critérios da CAPES

Dos pesquisados, no total, 43,48% afirmam conhecer razoavelmente os critérios de avaliação da CAPES, enquanto que 30,43% afirmam conhecer os critérios de avaliação e 26,09% não possuem nenhum conhecimento dos critérios de avaliação dos cursos de pós-graduação realizada pela CAPES.

FIGURA 17 - CONHECIMENTO DOS CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA CAPES, POR ANO E EM %



Fonte: Dados da pesquisa.

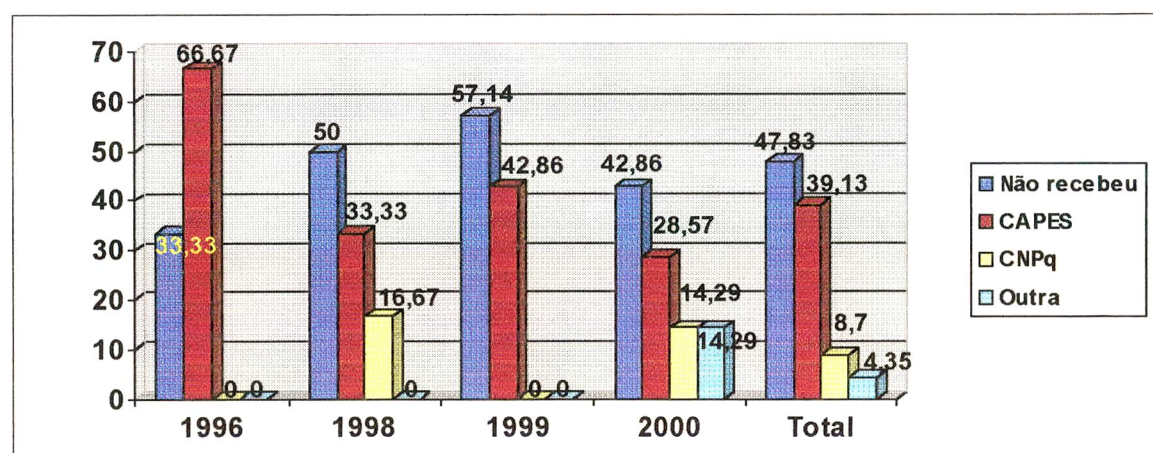
Apesar de uma tendência constante nas diversas turmas entre o não conhecimento e um razoável conhecimento, comportamento diferenciado apresenta o conhecimento por parte dos entrevistados, onde em alternância, uma (1996) não possui nenhum conhecimento, outra (1998), possui a maioria com 66,67%, e já a turma de 1999, novamente nenhuma ocorrência quanto ao total conhecimento dos critérios de avaliação.

4.2.6 Recebimento de bolsas.

Quanto ao recebimento de bolsas de estudo por parte dos alunos do curso, no total, 47,83% dos entrevistados não receberam nenhum tipo de bolsa, 39,13% receberam bolsa proveniente da CAPES; Já 8,7% receberam bolsa proveniente do CNPq, e 4,35% receberam outros tipos de bolsa.

Em relação às turmas específicas, apenas no ano de 1999, com 57,14% é maior o número de alunos entrevistados que não receberam nenhum tipo de bolsa.

FIGURA 18 - NÚMERO DE ALUNOS QUE RECEBEU BOLSA, POR ANO E EM %

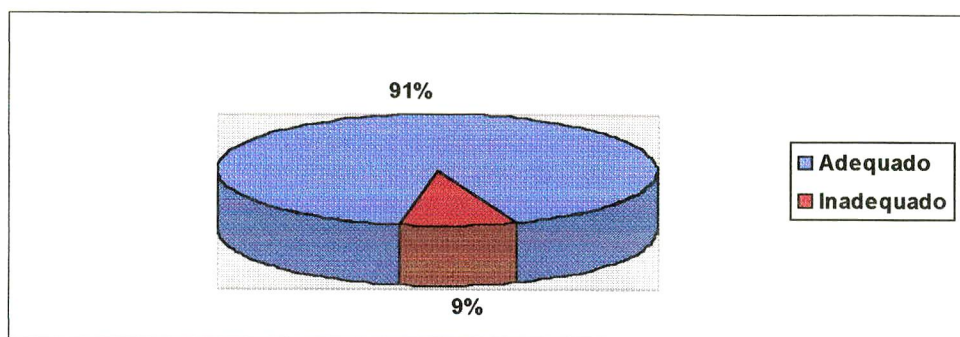


Fonte: Dados da pesquisa

I – QUESTÕES RELATIVAS À PROPOSTA DO PROGRAMA

4.2.7 Coerência e consistência da Proposta do Programa

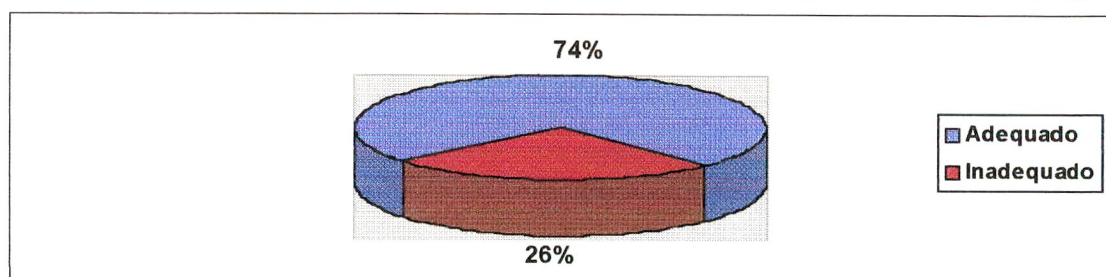
Em relação à coerência e consistência do programa, a grande maioria, 91% acreditam ser ela adequada, enquanto que apenas 9% acreditam que é inadequada.

FIGURA 19 - COERÊNCIA E CONSISTÊNCIA DA PROPOSTA DO PROGRAMA

Fonte: Dados da pesquisa

4.2.8 Adequação e abrangência das Áreas de Concentração

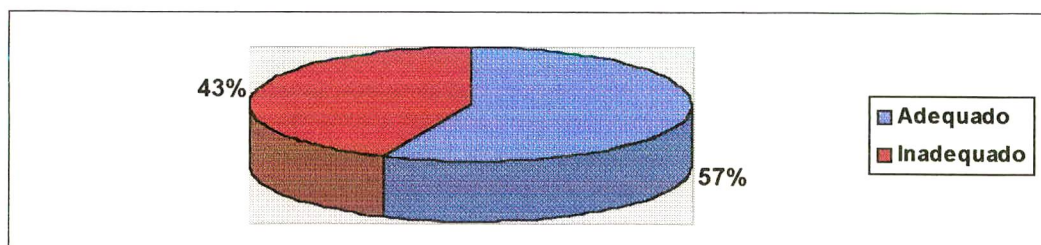
Questionado sobre a adequação e abrangência das áreas de concentração em relação à proposta do Programa, 74% acreditam que ela é adequada, enquanto que 26% afirmaram que ela é inadequada.

FIGURA 20 - ADEQUAÇÃO E ABRANGÊNCIA DAS ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO

Fonte: Dados da pesquisa.

4.2.9 Adequação e abrangência das Linhas de Pesquisa

57 % dos pesquisados acreditam ser adequada a abrangência das linhas de pesquisa em relação à proposta do Programa, enquanto que 43% acreditam que é inadequada.

FIGURA 21 - ADEQUAÇÃO E ABRANGÊNCIA DAS LINHAS DE PESQUISA

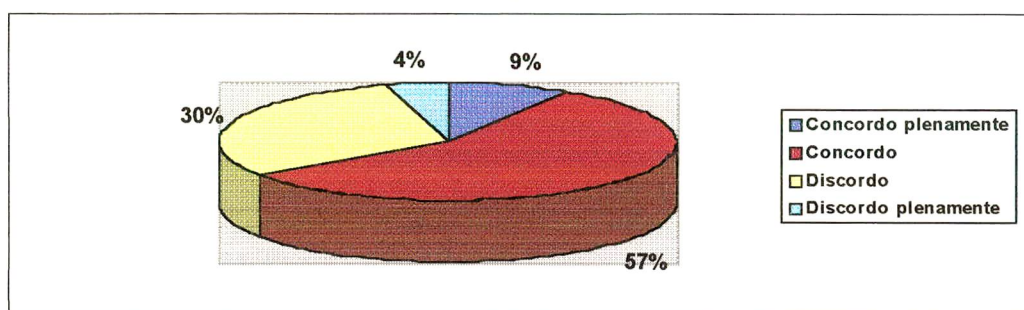
Fonte: Dados da pesquisa.

II – QUESTÕES RELATIVAS AO CORPO DOCENTE

4.2.10 Composição, atuação e dedicação do Corpo Docente

Ao serem questionados se o Curso apresentava uma composição, atuação e dedicação do corpo docente plenamente adequada para a realização das atividades, a maioria 57% concorda que é adequada, juntamente com 9% que concordam plenamente. 30% discordam, e 4% discordam completamente, que seja adequada a composição, atuação e dedicação do corpo docente.

FIGURA 22 - COMPOSIÇÃO, ATUAÇÃO E DEDICAÇÃO DO CORPO DOCENTE

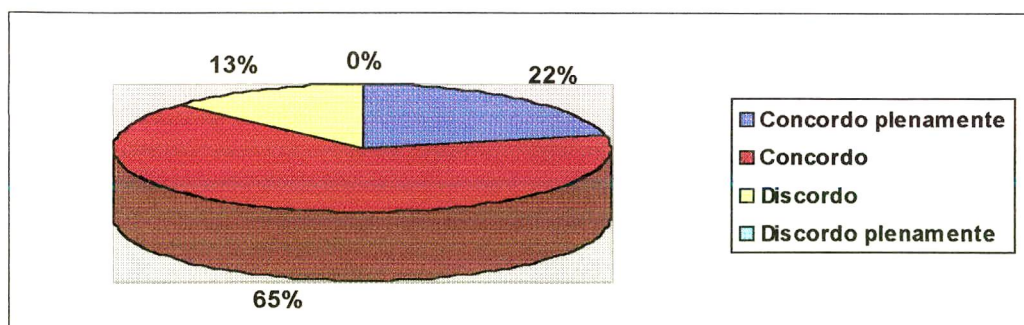


Fonte: Dados da pesquisa

4.2.11 Qualificação do Corpo Docente relativamente às Áreas de Concentração e Linhas de Pesquisa

Dos entrevistados, 65% concordam e 22% concordam plenamente que o programa apresenta uma adequada Qualificação do Corpo Docente relativamente às Áreas de Concentração e Linhas de Pesquisa. 13% discordam.

FIGURA 23 - QUALIFICAÇÃO DO CORPO DOCENTE RELATIVAMENTE AS ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO E LINHAS DE PESQUISA

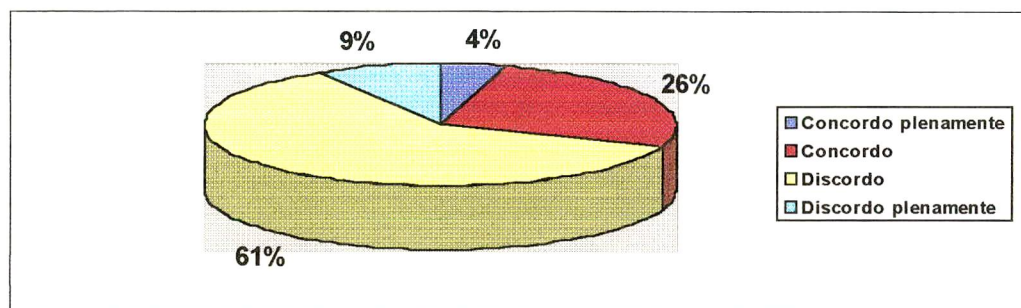


Fonte: Dados da pesquisa

4.2.12 Intercâmbio ou renovação do Corpo Docente

Quando questionados se o Programa apresentava adequado intercâmbio ou renovação do Corpo Docente, 61% responderam que discordam, 9% discordam plenamente, e 26% concordam, somados a 4% que concordam plenamente.

FIGURA 24 - ADEQUADO INTERCÂMBIO OU RENOVAÇÃO DO CORPO DOCENTE

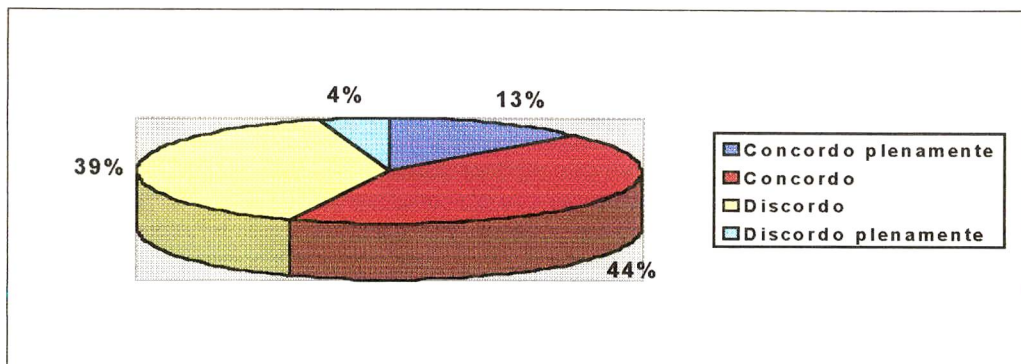


Fonte: Dados da pesquisa

4.2.13 Adequação e abrangência dos Projetos e Linhas de Pesquisa em relação às Áreas de Concentração.

Em relação ao Programa possuir uma ideal adequação e abrangência dos Projetos e Linhas de Pesquisa em relação às Áreas de Concentração, 44% concordam, 13% concordam plenamente, enquanto que 39% discorda, e 4% discorda plenamente.

FIGURA 25 - ADEQUAÇÃO E ABRANGÊNCIA DOS PROJETOS E LINHAS DE PESQUISA EM RELAÇÃO ÀS ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO

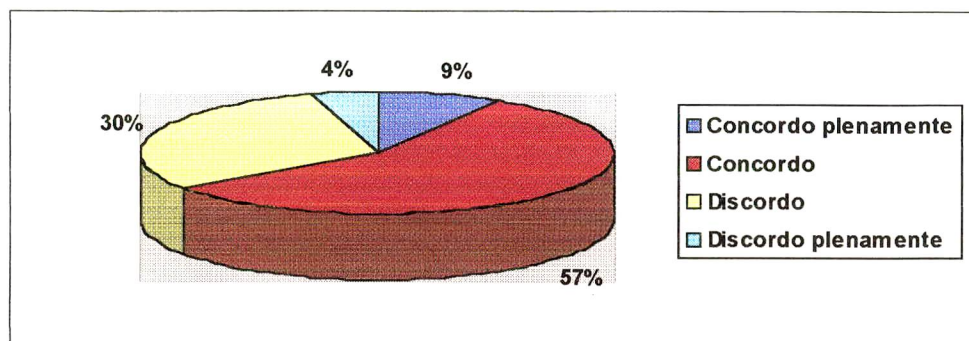


Fonte: Dados da pesquisa.

4.2.14 Vínculo entre Linhas e Projetos de Pesquisa

57% concordam que o Programa possui um ideal vínculo entre Linhas e Projetos de Pesquisa, 9% concordam plenamente. 30% discordam, e 4% discordam plenamente deste vínculo ideal.

FIGURA 26 - VÍNCULO ENTRE LINHAS E PROJETOS DE PESQUISA

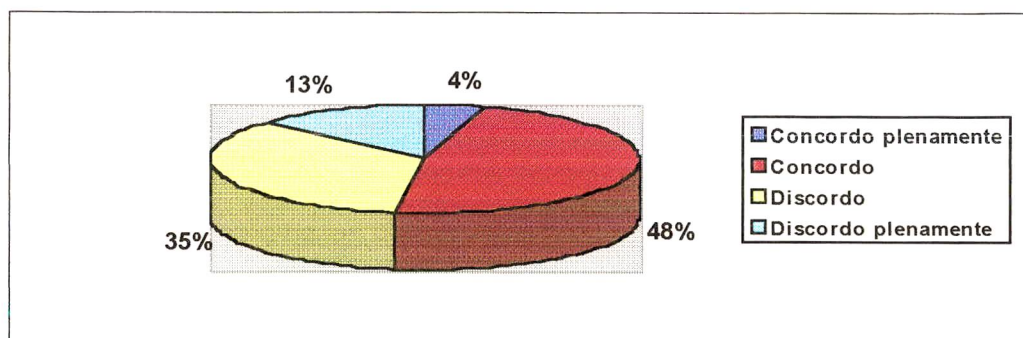


Fonte: Dados da pesquisa.

4.2.15 Linhas e Projetos de Pesquisa em relação à dimensão e à qualificação do Corpo Docente

Ao serem questionados se o Programa apresentava adequada quantidade de Linhas e Projetos de Pesquisa em andamento em relação à dimensão e à qualificação do Corpo Docente, 48% concorda, 4% concorda plenamente, enquanto que 35% discorda e 13% discorda plenamente.

FIGURA 27 - LINHAS E PROJETOS DE PESQUISA EM RELAÇÃO À DIMENSÃO E À QUALIFICAÇÃO DO CORPO DOCENTE

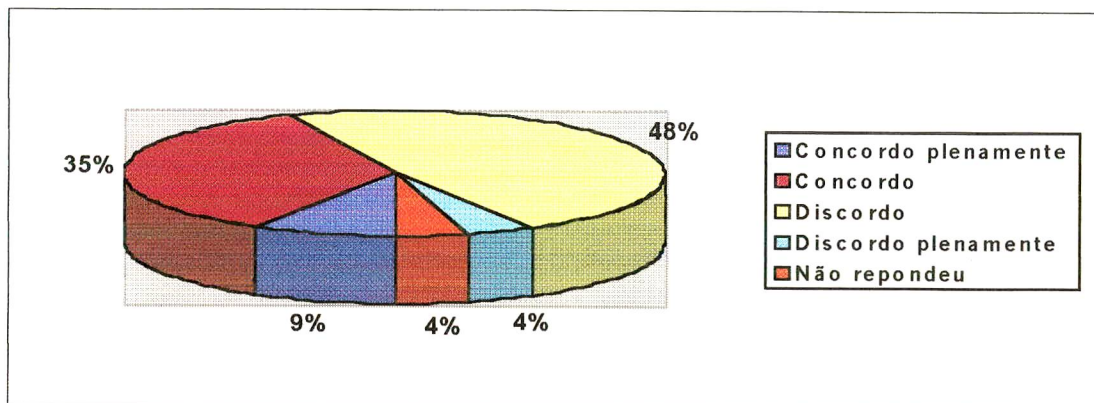


Fonte: Dados da pesquisa.

4.2.16 Participação do Corpo Discente nos Projetos de Pesquisa.

Segundo os questionados, 48% discordam que o Programa apresenta ideal participação do Corpo Discente nos Projetos de Pesquisa, assim como 4% discordam completamente. 35% dos questionados concordam, e 9% concordam plenamente. 4% não responderam.

FIGURA 28 - PARTICIPAÇÃO DO CORPO DISCENTE NOS PROJETOS DE PESQUISA

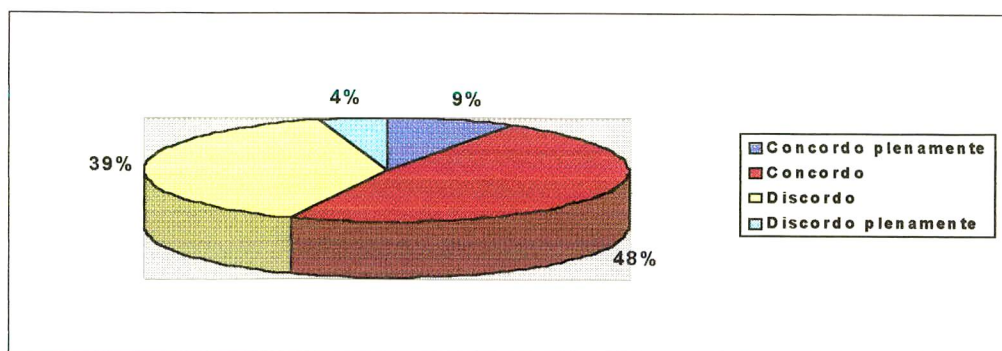


Fonte: Dados da pesquisa

4.2.17 Adequação e abrangência das disciplinas ministradas em relação às Linhas e Projetos de Pesquisa e à Área de Concentração do Programa.

48% dos questionados concorda que o Programa apresenta ideal adequação e abrangência das disciplinas ministradas em relação às Linhas e Projetos de Pesquisa bem como em relação à Área de Concentração do Programa, assim como 9% concordam plenamente. 39% discordam e 4% discordam plenamente.

FIGURA 29 - ADEQUAÇÃO E ABRANGÊNCIA DAS DISCIPLINAS MINISTRADAS EM RELAÇÃO ÀS LINHAS E PROJETOS DE PESQUISA E À ÁREA DE CONCENTRAÇÃO DO PROGRAMA

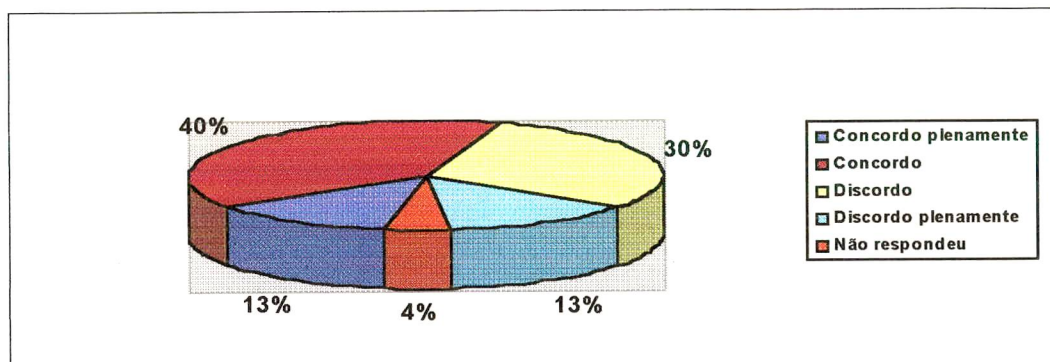


Fonte: Dados da pesquisa

4.2.18 Distribuição da autoria de produção intelectual entre os docentes.

Quando questionados se o Programa possui adequada distribuição da autoria de produção intelectual entre os docentes, 40% responderam que concordam e, 13% concordam plenamente. 30% discordam e 13% discordam plenamente. 4% não responderam.

FIGURA 30 - DISTRIBUIÇÃO DA AUTORIA DE PRODUÇÃO INTELECTUAL ENTRE OS DOCENTES.

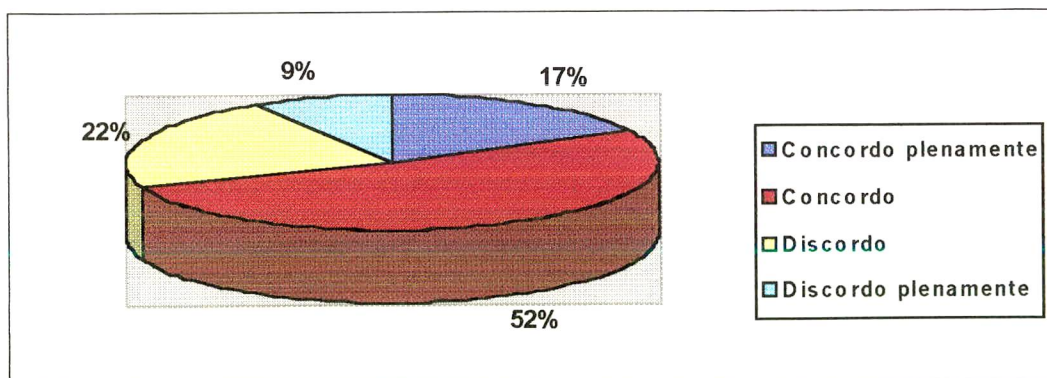


Fonte: Dados da pesquisa.

4.2.19 Orientação docente do trabalho de conclusão

Em relação ao Programa apresentar um nível satisfatório de orientação docente do trabalho de conclusão, 52% dos entrevistados concordam, 17% concordam plenamente. Enquanto que 22% discordam, e 9% discordam plenamente.

FIGURA 31 - ORIENTAÇÃO DOCENTE DO TRABALHO DE CONCLUSÃO



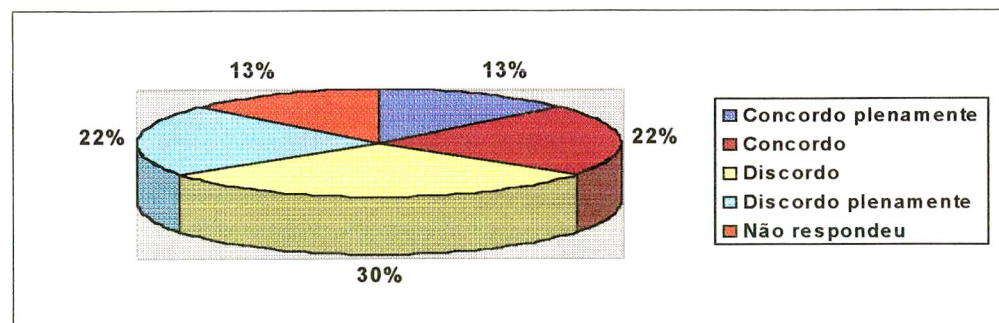
Fonte: Dados da pesquisa.

4.2.20 Atividades letivas e de orientação nos cursos de graduação

30% dos entrevistados discordam, juntamente com 22% que discordam plenamente que o Programa realiza, em quantidade ideal, atividades letivas e de orientação nos cursos de graduação. 22% concordam e, 13% concordam plenamente

13% não responderam ao questionamento.

FIGURA 32 - ATIVIDADES LETIVAS E DE ORIENTAÇÃO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO



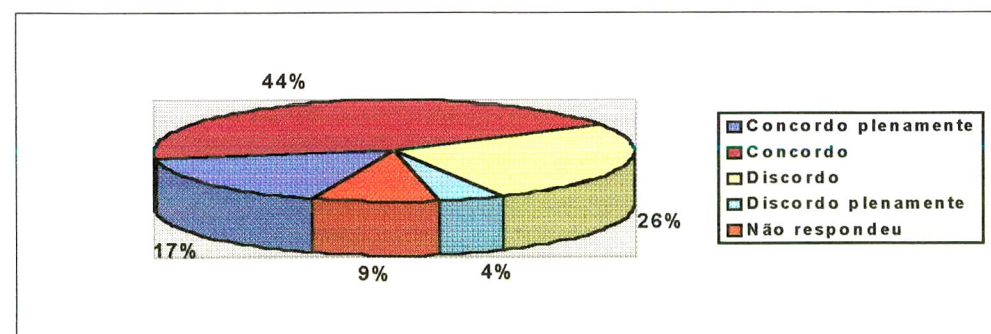
Fonte: Dados da pesquisa.

III – QUESTÕES RELATIVAS AO CORPO DISCENTE

4.2.21 Dimensão do Corpo Discente em relação à dimensão do Corpo Docente

Quando questionados se o Programa possui adequada dimensão do Corpo Discente em relação à dimensão do Corpo Docente, 44% dos pesquisados concordaram, juntamente com 17% que concordam plenamente. 26% dos pesquisados discordam, juntando-se a 4% que discordam plenamente. 9% não responderam ao questionamento.

FIGURA 33 - DIMENSÃO DO CORPO DISCENTE EM RELAÇÃO À DIMENSÃO DO CORPO DOCENTE

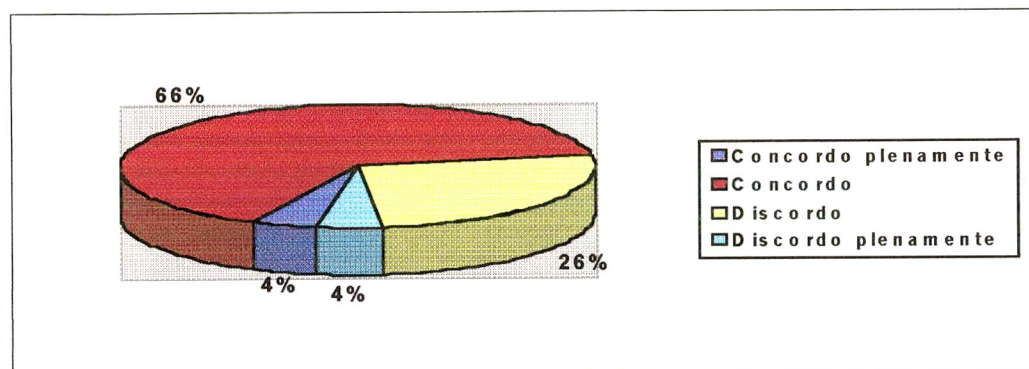


Fonte: Dados da pesquisa.

4.2.22 Vínculo das teses e dissertações com as Áreas de Concentração e com Linhas e Projetos de Pesquisa.

Aos questionados se o Programa apresenta ideal vínculo das teses e dissertações com as Áreas de Concentração e com Linhas e Projetos de Pesquisa, 65% dos entrevistado responderam que concordavam, juntando-se a 4% que concordam plenamente. Em contrapartida, 26% discordam e, 4% discordam plenamente.

FIGURA 34 - VÍNCULO DAS TESES E DISSERTAÇÕES COM AS ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO E COM LINHAS E PROJETOS DE PESQUISA.

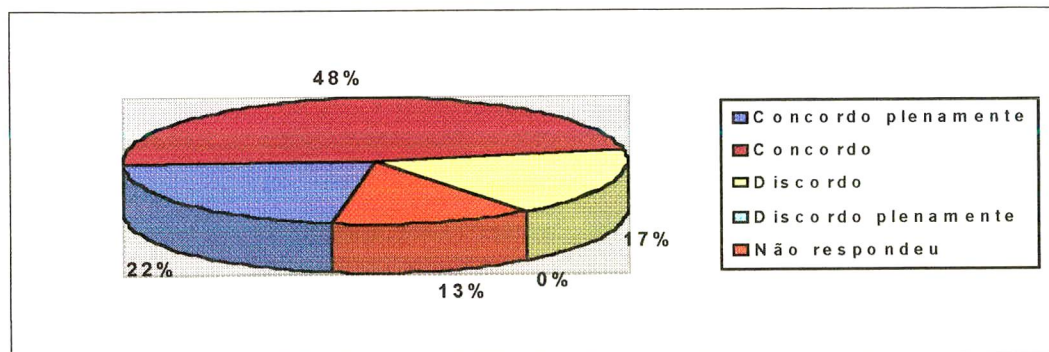


Fonte: Dados da pesquisa.

4.2.23 Índice de qualificação das Bancas Examinadoras, e participação de membros externos nas bancas.

Em relação ao Programa possuir índice satisfatório de qualificação das Bancas Examinadoras, bem como de participação de membros externos nas bancas, 48% concordam e, 22% concordam plenamente. Já 17% discordam disto. 13% dos pesquisados não responderam ao questionamento.

FIGURA 35 - ÍNDICE DE QUALIFICAÇÃO DAS BANCAS EXAMINADORAS, E PARTICIPAÇÃO DE MEMBROS EXTERNOS NAS BANCAS.

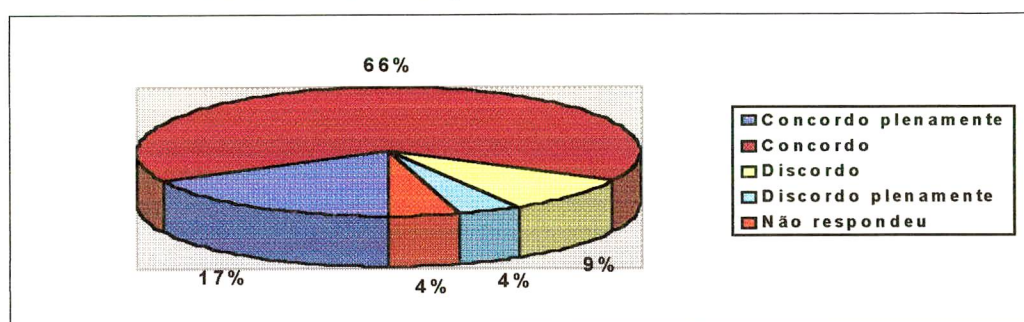


Fonte: Dados da pesquisa.

4.2.24 Tipos de produção intelectual e vínculo com as Áreas de Concentração

66% dos entrevistados, concordam que o Programa apresenta uma ideal adequação dos tipos de produção intelectual à Proposta do Programa e vínculo com as Áreas de Concentração, juntando-se a 17% que concordam plenamente. Em contrapartida, apenas 9% discordam e, 4% discordam plenamente. 4% não responderam.

FIGURA 36 - TIPOS DE PRODUÇÃO INTELECTUAL E VÍNCULO COM AS ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO

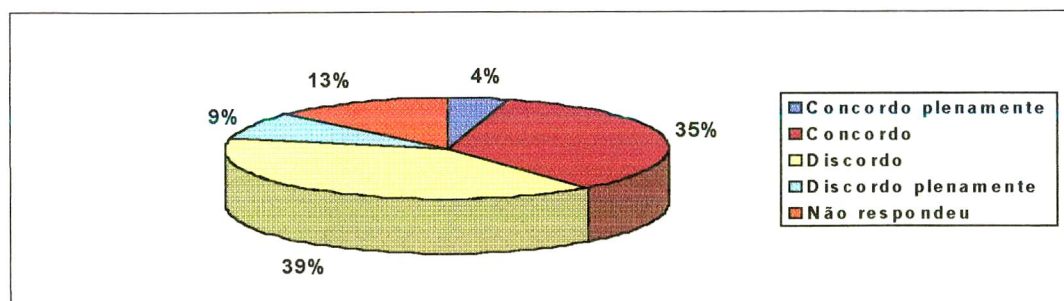


Fonte: Dados da pesquisa.

4.2.25 Volume de produção intelectual com autoria ou co-autoria de discentes

Questionados se o Programa apresenta um volume adequado de produção intelectual com autoria ou co-autoria de discentes, 39% dos entrevistados responderam que discordavam e, 35% concordam. 9% discordam plenamente e, 4% concordam plenamente. 13% não responderam.

FIGURA 37 - VOLUME DE PRODUÇÃO INTELECTUAL COM AUTORIA OU CO-AUTORIA DE DISCENTES



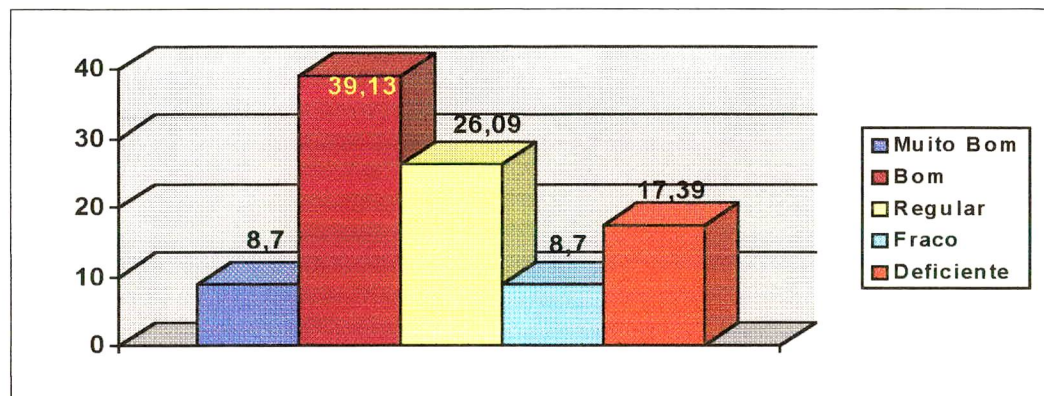
Fonte: Dados da pesquisa

IV – QUESTÕES RELATIVAS A INFRA-ESTRUTURA

4.2.26 Material de apoio audiovisual

Em relação ao material de apoio audiovisual, 39,13% dos entrevistados consideram bom, 26,09% consideram regular, 17,39% deficiente, e, tanto fraco quanto muito bom apresentaram a mesma ocorrência, 8,7%.

FIGURA 38 - MATERIAL DE APOIO AUDIOVISUAL, EM %

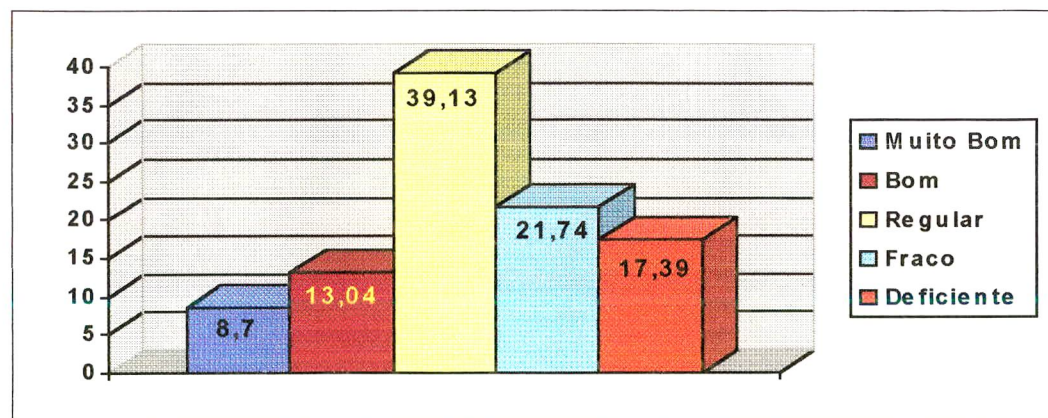


Fonte: Dados da pesquisa.

4.2.27 Estrutura e espaço do Laboratório de informática

Quanto à estrutura e espaço do Laboratório de informática, 39,13% acham regular, 21,74% acham fraco, e 17,39% acreditam ser deficiente. 13,04% acreditam ser bom, e 8,7% dos entrevistado muito bom.

FIGURA 39 - ESTRUTURA E ESPAÇO DO LAB. DE INFORMÁTICA, EM %

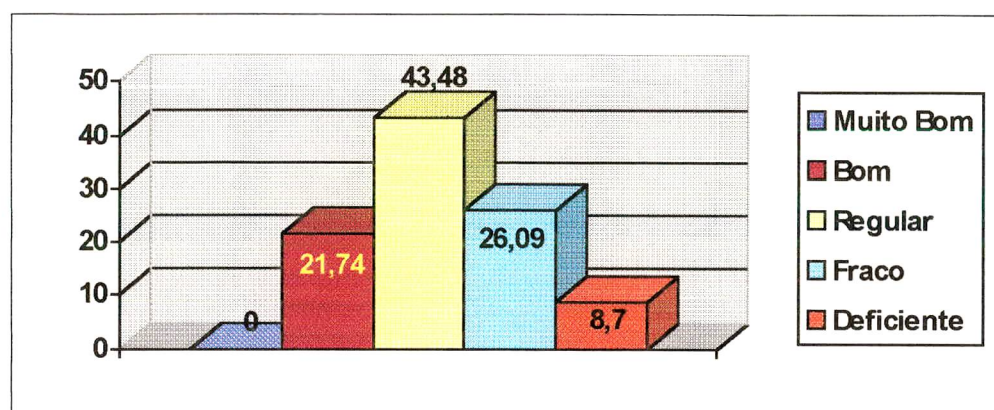


Fonte: Dados da pesquisa.

4.2.28 Equipamentos do laboratório de informática

Em relação aos equipamentos do laboratório de informática, 43,48% dos entrevistados acham regular, 26,09% acham fraco, 21,74% acham bom, e, 8,7% acham deficientes.

FIGURA 40 - EQUIPAMENTOS DO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA, EM %

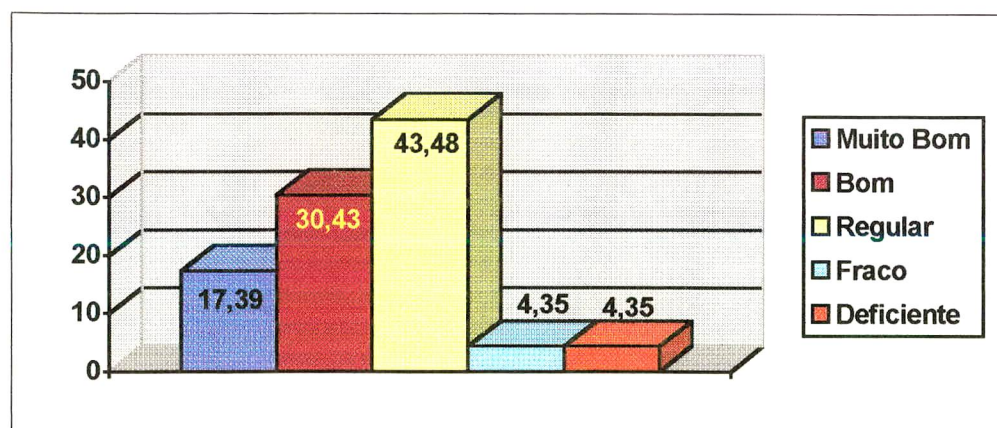


Fonte: Dados da pesquisa.

4.2.29 Salas de aula

Com relação à qualidade e quantidade das salas de aula, 43,48% dos alunos acham regular, 30,43% acham bom, 17,39% acham muito bom. 4,35% repetem-se nas ocorrências de fraco e deficiente.

FIGURA 41 - SALAS DE AULA, EM %

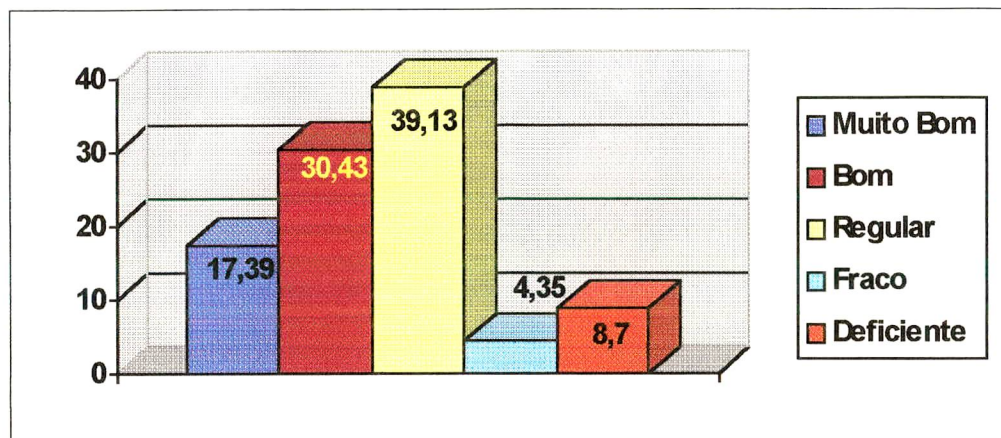


Fonte: Dados da pesquisa

4.2.30 Estrutura e espaço da biblioteca

Quando questionados sobre a estrutura e espaço da biblioteca, 30,13% a acham regular, 30,43% acham bom, 17,39% acham muito bom. Apenas 8,75 acham deficiente e, 4,35% fraca.

FIGURA 42 - ESTRUTURA E ESPAÇO DA BIBLIOTECA, EM %

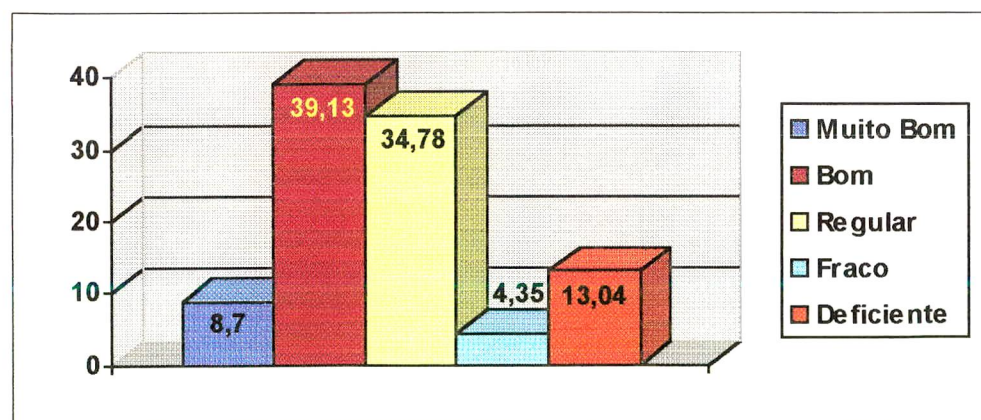


Fonte: Dados da pesquisa.

4.2.31 Acervo da biblioteca

Em relação ao acervo da biblioteca, 39,13% dos entrevistados acham boa a sua qualidade e quantidade, 34,78% acham regular, 13,04% acham deficiente, 8,7% acham muito boa e, 4,35% acham fraca.

FIGURA 43 - ACERVO DA BIBLIOTECA, EM %

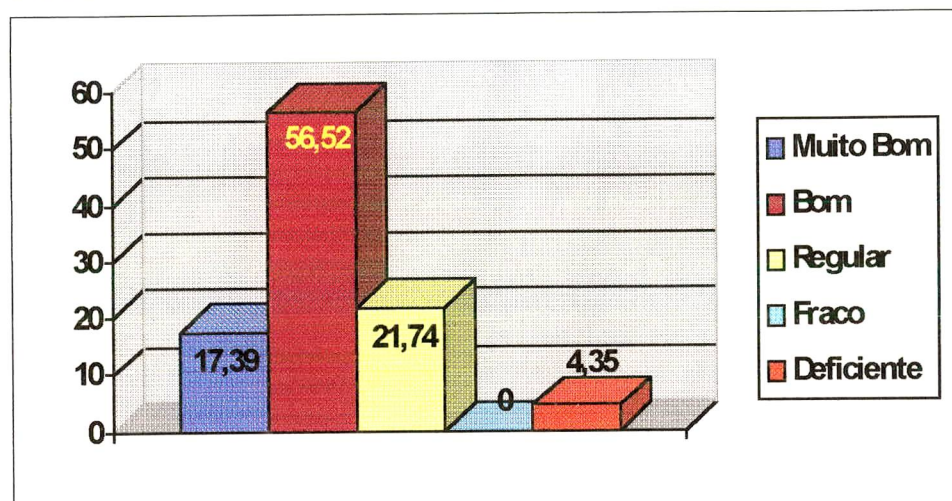


Fonte: Dados da pesquisa.

4.2.32 Estrutura e espaço da secretaria

Quando questionados sobre a estrutura e espaço da secretaria, 56,52% afirmarem acharem boa, 21,74% acham regular, 17,39% acham muito boa e, 4,35% acham deficientes.

FIGURA 44 - ESTRUTURA E ESPAÇO DA SECRETARIA, EM %

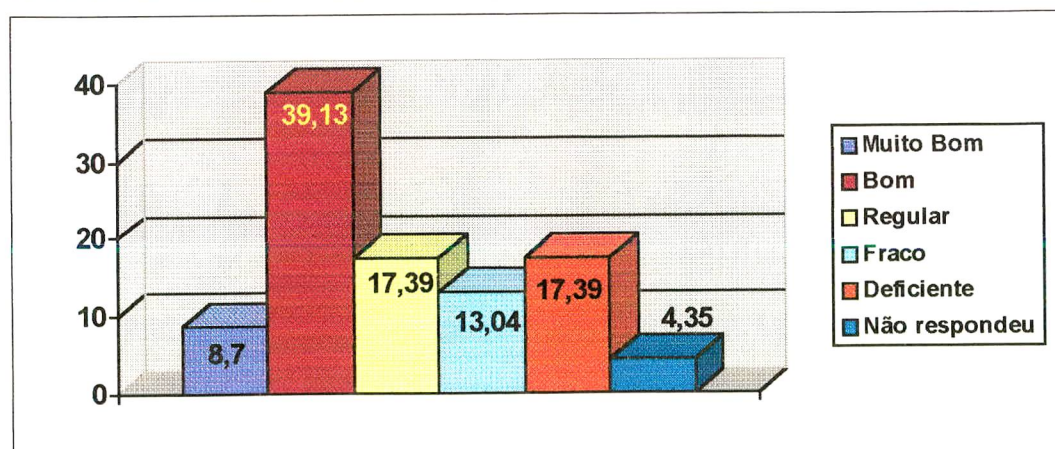


Fonte: Dados da pesquisa.

4.2.33 Estrutura e espaço dos núcleos de pesquisa

Questionados sobre a estrutura e espaço dos núcleos de pesquisa, 39,13% dos entrevistados acham boa, 17,39% acham regular e outros 17,39% acham deficiente. 13,04% acham fraca e, 8,7% acham muito boa. 4,35% não responderam.

FIGURA 45 - ESTRUTURA E ESPAÇO DOS NÚCLEOS DE PESQUISA



Fonte: Dados da pesquisa.

V – QUESTÕES RELATIVAS AOS SERVIÇOS

4.2.33 Avaliação dos serviços da Secretaria.

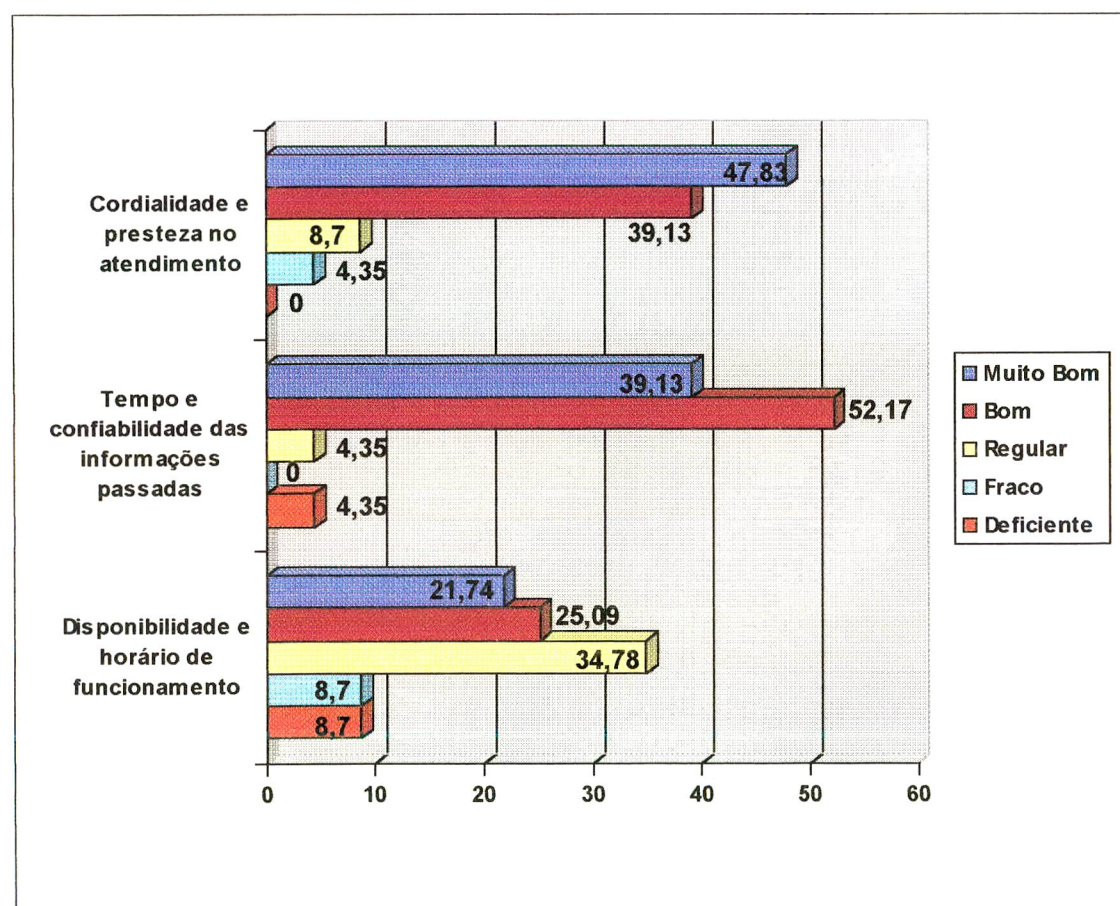
Na avaliação dos serviços da secretaria, foram apresentados três critérios como visualizado na figura abaixo.

No primeiro item, cordialidade e presteza no atendimento, 47,83% identificaram este item como muito bom, e 39,13% como bom.

O segundo item, tempo e confiabilidade das informações, 52,17% acham bom, e 39,13% acham muito bom.

O terceiro item, disponibilidade e horário de funcionamento, apesar da maioria, 46,84% identificarem como bom ou muito bom, 34,78% acham regular, assim como, 17,4% acham fraco ou deficiente.

FIGURA 46 - AVALIAÇÃO DOS SERVIÇOS DA SECRETARIA

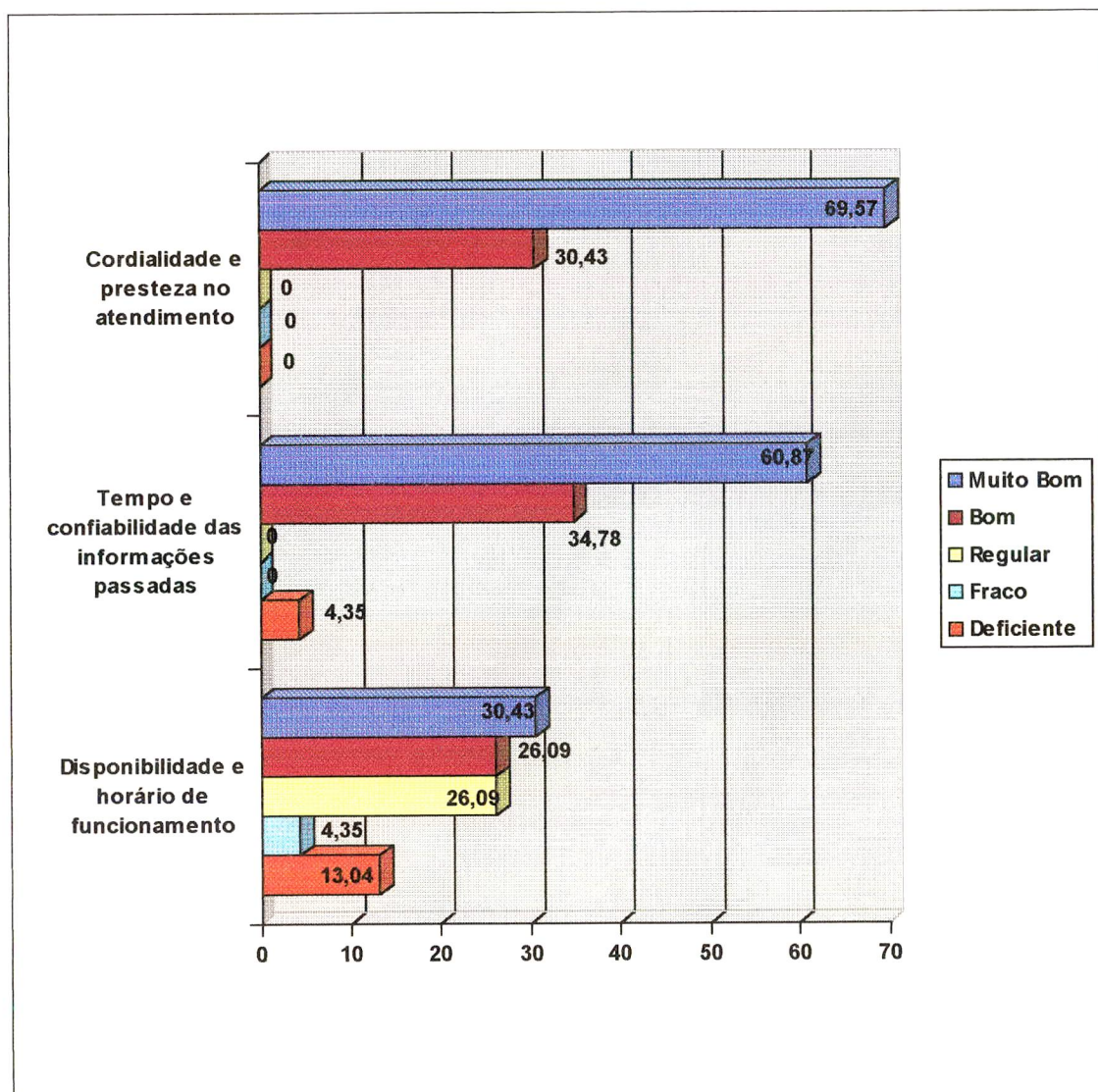


Fonte: Dados da pesquisa.

4.2.34 Avaliação dos serviços da Biblioteca

Em relação à avaliação da Biblioteca, os dois primeiros critérios, apresentam em sua maioria, avaliações de muito bom e bom. O terceiro item, disponibilidade e horário e funcionamento, apresenta uma maioria (65,52%) de avaliações muito bom e bom, mas 26,09% dos entrevistados acredita ser regular, com 13,04% deficiente e 4,35% fraco.

FIGURA 47 - AVALIAÇÃO DOS SERVIÇOS DA BIBLIOTECA



Fonte: Dados da pesquisa.

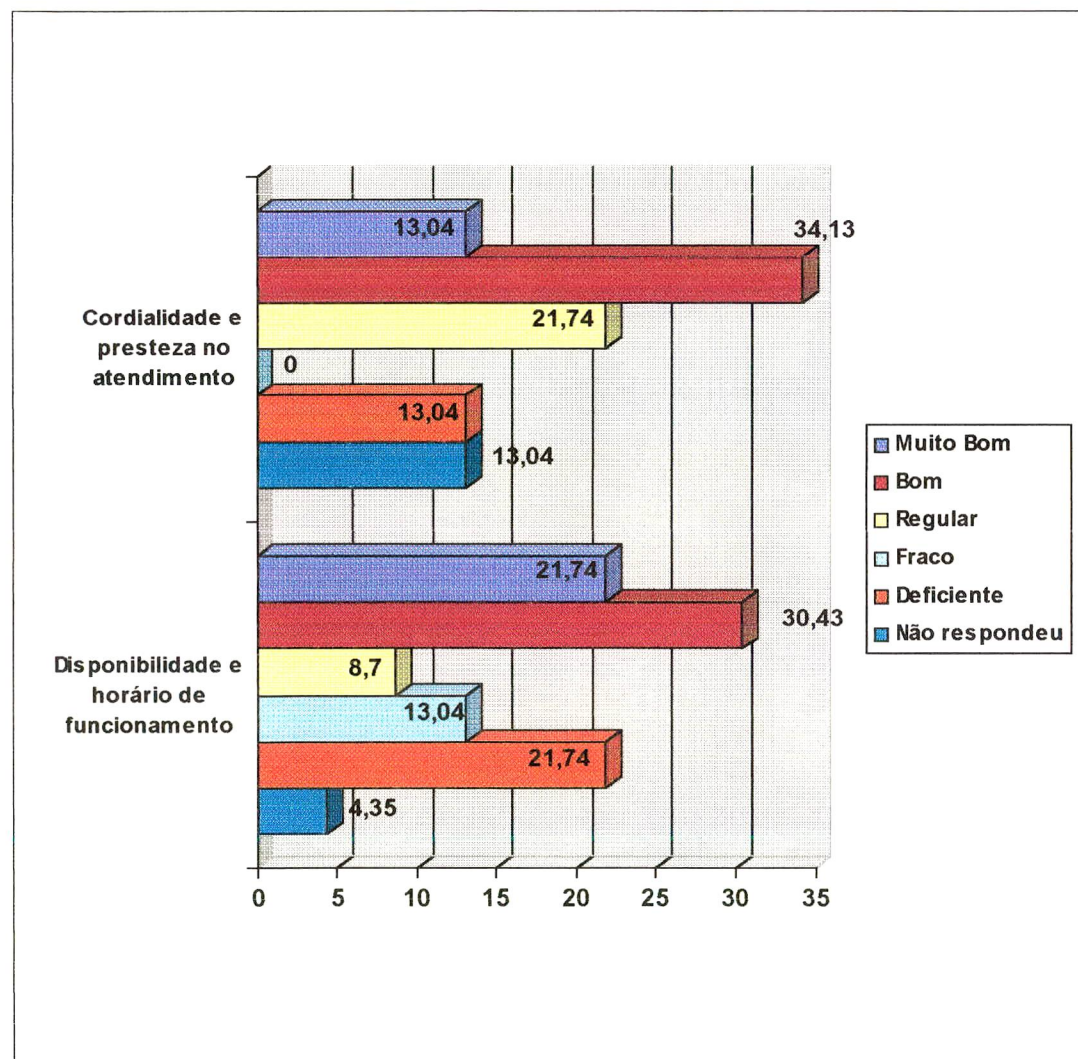
4.2.35 Avaliação dos serviços do Laboratório de informática

Na avaliação dos serviços do laboratório de informática, foram avaliados dois critérios: cordialidade e presteza do atendimento, e disponibilidade e horário de funcionamento.

O primeiro critério apresentou uma distribuição entre os diversos conceitos, com uma maior incidência de conceitos bons (34,14%), seguidos de regular com 21,74%.

O segundo critério, apesar de possuir uma maior ocorrência de conceitos bom (30,43%), apresenta também uma maior ocorrência de avaliações como deficiente e fraco, 21,74% e 13,04% respectivamente.

FIGURA 48 - AVALIAÇÃO DOS SERVIÇOS DO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA



Fonte: Dados da pesquisa.

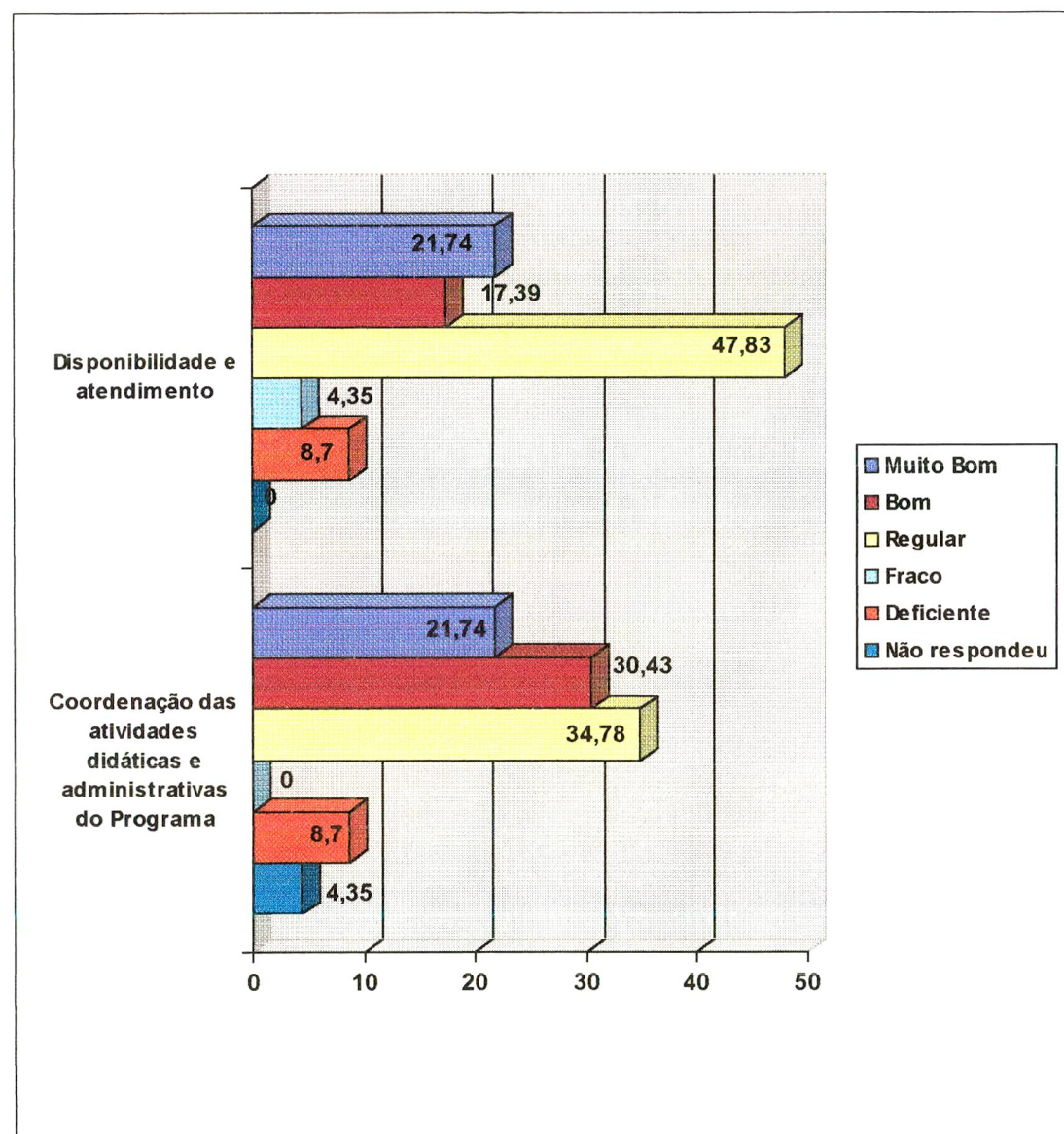
4.2.36 Avaliação dos serviços da Coordenação

A avaliação dos serviços da coordenação, foram realizadas através de dois aspectos: a disponibilidade e atendimento, e a coordenação das atividades didáticas e administrativas do programa, as quais seriam suas funções segundo o Regimento Interno do Programa.

No primeiro critério, a maior incidência é de conceito regular com 47,83%, seguido pelo muito bom – 21,74%, e bom – 17,39%.

Em relação ao segundo critério, a maior incidência também é de regular, com 34,78%, mas o conjunto dos conceitos muito bom e bom, representam 52,17% do total.

FIGURA 49 - AVALIAÇÃO DOS SERVIÇOS DA COORDENAÇÃO



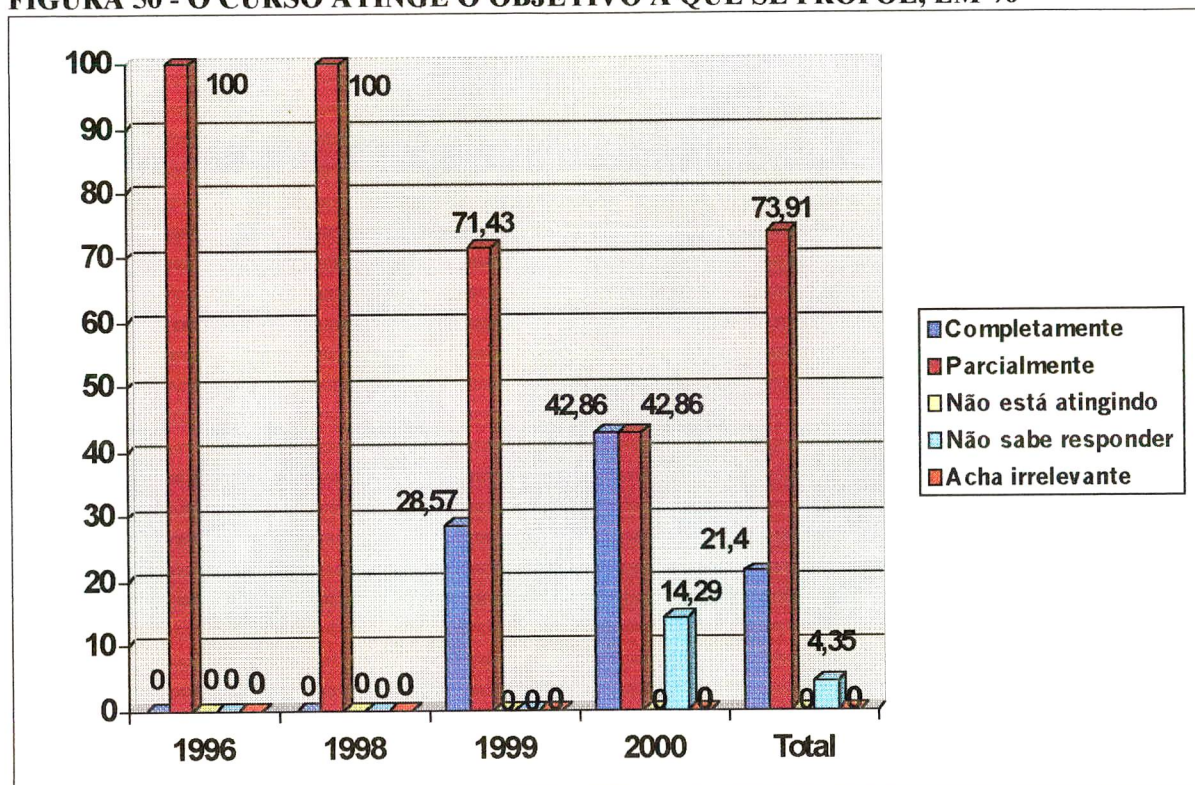
Fonte: Dados da pesquisa.

4.2.37 Atingir o objetivo a que se propõe

Quando questionados sobre se o Curso está realizando o objetivo a que se propões, no total 73,91% acham que está parcialmente, que pode ser reforçado, pela visualização da ocorrência de 100% nas duas primeiras turmas de 1996 e 1998.

A partir da turma de 1999, a um crescente ocorrência do completamente, o qual passa a representar no total 21,4% dos entrevistados, acreditando assim, que o curso realize completamente os objetivos a que se propõe. Apenas 4,35% dos entrevistados afirmam não saberem responder.

FIGURA 50 - O CURSO ATINGE O OBJETIVO A QUE SE PROPÕE, EM %



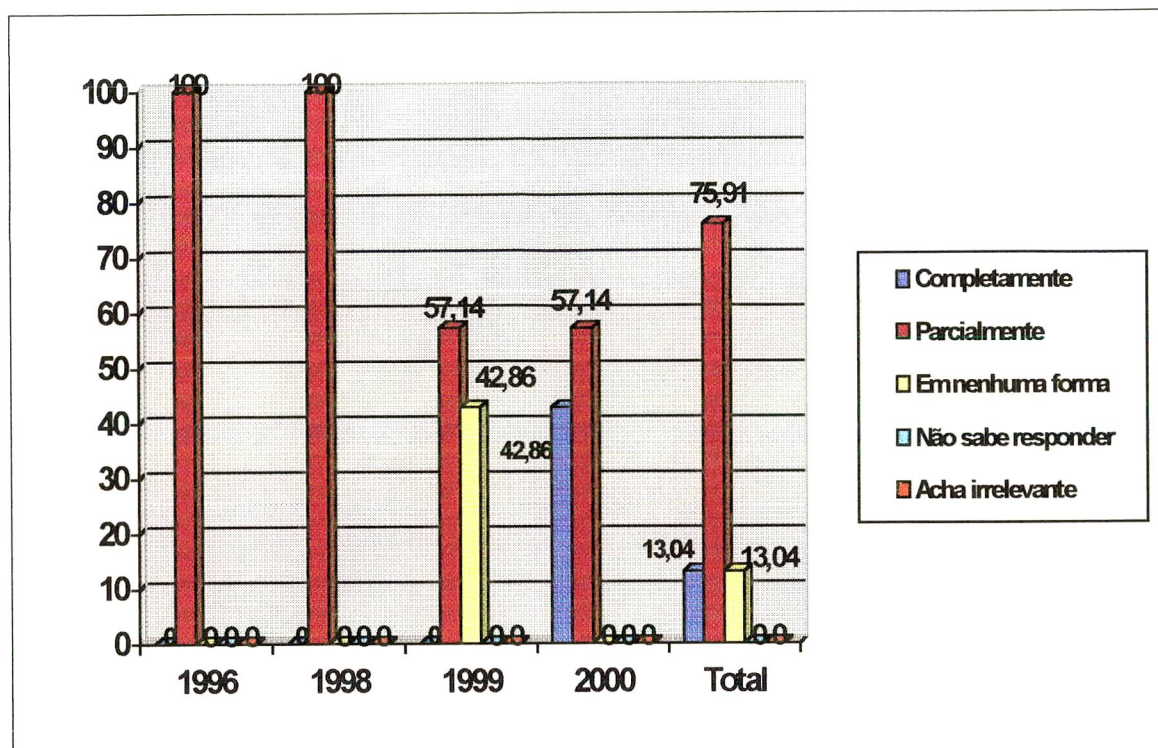
Fonte: Dados da pesquisa.

4.2.38 Identificação das necessidades e expectativas dos alunos.

Ao serem perguntados se o curso estaria identificando as necessidades e expectativas de seus alunos, procurando satisfazê-las, a grande maioria no total – 75,91%, e em algumas turmas, 100%, indicam que parcialmente na opinião dos entrevistados, com 13,04% que acreditam que completamente e outros 13,04% em nenhuma forma. A grande diferença estão nas turmas de 1999 e 2000 que, em conjunto

com as constantes incidências dos conceitos parcialmente, aparecem respectivamente 42,86% de em nenhuma forma e 42,86% de completamente.

FIGURA 51 - IDENTIFICA AS NECESSIDADES E EXPECTATIVAS DE SEUS ALUNOS PROCURANDO SATISFAZÊ-LAS, EM %



Fonte: Dados da pesquisa.

4.2.39 Suficiência dos critérios da CAPES na avaliação do Curso

Ao serem questionados se os critérios adotados pela CAPES para a avaliação dos cursos seriam suficientes para identificar a qualidade dos mesmos, a maioria dos entrevistados responderam não, ou parcialmente, apresentando justificativas como: as distantes realidades locais; o excessivo quantitativismo; parcialidade; condições diferenciadas dos alunos; não realização de uma avaliação de egressos, ou seja um maior controle a nível de qualidade de entradas e saídas, e relações de produtividade.

Apesar disto alguns entrevistados acreditam que estes critérios são suficientes sim.

4.2.40 Outros critérios necessários

Questionados, então, sobre outros critérios que poderiam ser incorporados, para que pudesse ser realizada uma melhor avaliação da qualidade dos cursos, os entrevistados responderam: comprometimento e disponibilidade docente; critérios regionais; aspectos didático-pedagógicos dos docentes; avaliação dos alunos na entrada e saída; trabalhos de núcleos sem serem diferenciados das áreas de concentração; ou simplesmente uma melhor fiscalização dos critérios existentes.

4.2.41 Contribuição da avaliação da CAPES para a melhoria da qualidade nos Cursos

Em relação à contribuição da CAPES, através da sua avaliação, para a melhoria da qualidade dos cursos, as respostas ficaram divididas em sim, parcialmente e não.

Respostas com sim, justificavam que, com a avaliação, a CAPES força o curso a uma melhoria, pois serve como parâmetro e comparação para a busca da qualidade, e que, através da CAPES, os cursos prestam atenção na sua qualidade e nas avaliações.

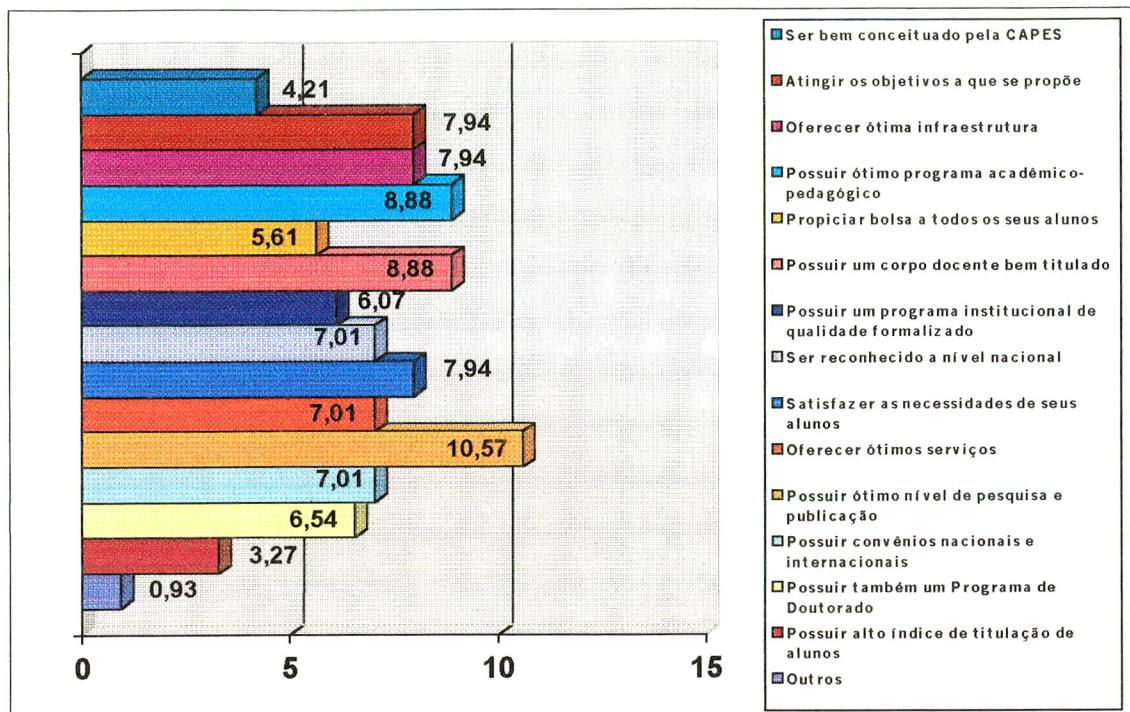
As justificativas para os que responderam parcialmente, foram à parcialidade do modelo, a politicagem existente e as características do modelo de avaliação externa e quantitativa.

As respostas negativas, foram justificadas assinalando a estreita visão do modelo que impediria o crescimento dos cursos, bem como a simples realização “bem feita” do modelo atual.

4.2.42 Significado da qualidade num Curso de Mestrado

Quando questionados sobre o significado de um Curso de Mestrado ter qualidade, os resultados tiveram uma distribuição entre todos os aspectos, com destaque para o curso possuir um ótimo nível de pesquisa e publicação, com 10,57%, seguido por possuir um ótimo programa acadêmico-pedagógico, assim como um corpo docente bem titulado, com 8,88% cada. Outros fatores seriam atingir os objetivos a que se propõe, oferecer ótima infra-estrutura e satisfazer as necessidades dos alunos, cada uma delas com 7,94%.

FIGURA 52 - SIGNIFICADO DA QUALIDADE NUM CURSO DE MESTRADO, EM %

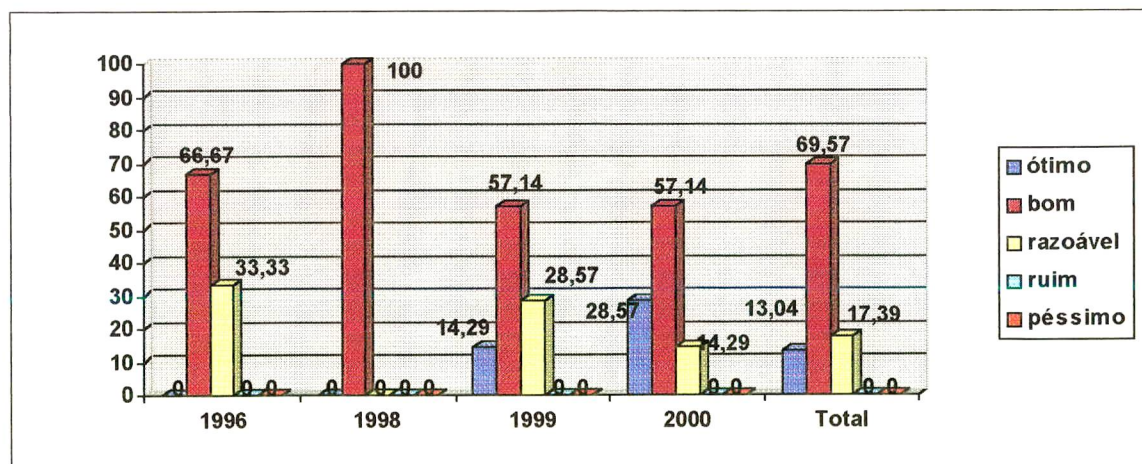


Fonte: Dados da pesquisa.

4.2.43 Classificação do Curso de Mestrado de forma geral

Em relação à avaliação do curso, em termos gerais de sua qualidade, 69,57% assinalaram como de boa qualidade, 17,39% como razoável e 13,04% como de ótima qualidade. Fator perceptível em relação às turmas, é o declínio da conceituação de razoável e o crescimento do conceito ótimo.

FIGURA 53 - CLASSIFICAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO DE FORMA GERAL



Fonte: Dados da pesquisa

5 CONCLUSÕES

Este estudo procurou identificar qual a qualidade do curso de Mestrado em Administração do CPGA/UFSC, segundo a visão de seus alunos, buscando identificar como, por eles, é percebida a qualidade dos cursos de pós-graduação, e se os modelos de avaliação existentes realizam seu papel de guiar estes cursos para melhorias da qualidade.

Para responder a estes questionamentos, realizou-se uma revisão bibliográfica para identificar o que seria esta qualidade que se busca, a relação dela com as IES e como que se está buscando estas novas conceituações e visualizações da qualidade, principalmente no meio acadêmico do ensino superior.

Para melhor responder a estes questionamentos, faz-se um resgate das perguntas de pesquisa, formuladas e expostas no início deste trabalho, que conjuntamente com os objetivos e o problema de pesquisa, nortearam o estudo.

1) Qual a importância do conceito qualidade na percepção dos alunos do curso de Mestrado em Administração da UFSC?

De acordo com os dados da pesquisa, expostos anteriormente, a grande maioria, 43,48% dos alunos afirma que, para a escolha do curso a ser realizado, o conceito de qualidade que o curso apresenta possui muita importância. Somados com os outros 13,04% que acreditam ser decisiva na escolha do curso seu conceito de qualidade, passe-se dos 50%.

Justamente em função disto, é que mais de 65% dos alunos têm o conhecimento do conceito atribuído pela CAPES a seu curso, mesmo que a maioria admita não ter conhecimento ou conhecer razoavelmente os critérios de avaliação da CAPES.

2) *Como é percebida a qualidade do curso de Mestrado em Administração da UFSC pelos seus alunos?*

Segundo a pesquisa, mais de 80% dos alunos do curso acreditam que, em termos gerais, o curso possui uma qualidade ótima ou boa.

Segundo eles, critérios que não constam na avaliação da CAPES, como infraestrutura e serviços, apresentam as maiores reclamações e possíveis fontes de melhoria de qualidade. Especificamente em relação ao curso, eles acreditam que para o curso ter qualidade precisa apresentar, por exemplo, um ótimo nível de pesquisa e publicação, os quais, segundo outro ponto da pesquisa, os alunos em sua maioria, discordam de que o CPGA possua um volume adequado de produção intelectual, principalmente com autoria ou co-autoria de discentes. Este ponto, também foi apresentado como fraco, pela CAPES.

Além disto, os alunos acreditam que outros fatores, como possuir um ótimo programa acadêmico-pedagógico, assim como um corpo docente bem titulado, atingir os objetivos a que se propõe, oferecer ótima infra-estrutura e satisfazer as necessidades dos alunos, seriam pontos específicos para indicar a qualidade nos cursos de pós-graduação.

3) *Qual a relação entre a percepção da qualidade do curso de mestrado em administração pesquisado, e o verificado pela avaliação da CAPES e pelos alunos?*

Como mostrado anteriormente, apesar do curso possuir o conceito 3, pela avaliação da CAPES, que seria a nota mínima, os alunos acreditam que o curso do CPGA possui uma boa ou ótima qualidade.

O que a maioria não acredita, é que apenas os critérios utilizados pela CAPES sejam suficientes para avaliar e trazer melhorias de qualidade para os cursos.

Segundo a pesquisa, de acordo com a percepção dos alunos, muitos itens estão de acordo com a avaliação da CAPES, seja no pior ou no melhor.

Em relação às Propostas do Programa, tanto alunos quanto a CAPES consideram todos os itens como adequados.

Em relação ao corpo docente, estes discordam da CAPES, em primeiro lugar, na composição e adequação do corpo docente à realização das atividades, pois 57% dos

alunos concorda que ela é adequada, enquanto que a CAPES acredita ser regular, basicamente em função do número de alunos nos cursos interinstitucionais.

A discordância do segundo ponto dá-se em função do adequado intercâmbio ou renovação do corpo docente, onde a CAPES considera como bom, os alunos discordam que seja adequado.

Um ponto interessante, diz respeito à participação do corpo docente nos projetos de pesquisa, onde tanto a CAPES considera deficiente, quanto os alunos discordam que exista uma ideal participação.

Outros pontos referem-se ao nível satisfatório de orientação docente do trabalho de conclusão, onde a CAPES acredita ser deficiente, e os alunos concordam que exista um nível satisfatório; e em relação às atividades letivas e de orientação nos cursos de graduação, onde a CAPES acredita ser muito bom, os alunos discordam que seja a ideal.

Em relação ao corpo discente, a CAPES e os alunos concordam tanto nos pontos bom quanto ruins, não concordando apenas no do programa possuir uma adequada dimensão do corpo discente em relação à dimensão do docente, onde a CAPES, em função dos cursos interinstitucionais já citados, acredita ser deficiente, enquanto que os alunos concordam que esteja adequada a relação.

Assim, como demonstrado, alunos e CAPES concordam e discordam em vários pontos, mas principalmente, até como uma reclamação dos alunos, a maioria destas discordâncias deve dar-se em função do excessivo quantitativismo da avaliação da CAPES, enquanto que a avaliação dos alunos ocorre de maneira mais subjetiva.

Com isto, como descrito na pesquisa, a maioria dos alunos cita a incorporação de diversos fatores à avaliação da CAPES, mesmo identificando a contribuição que a avaliação da CAPES traz, ainda que seja no sentido de provocar e estabelecer parâmetros.

O que parece se configurar, como apresentado durante a análise do modelo da CAPES, é a estagnação do CPGA, simplesmente acomodado com a avaliação oficial. O curso aguarda a avaliação e com as recomendações da CAPES procura melhorar.

Em função desta situação, o novo modelo de avaliação da CAPES, pretende que, futuramente os Programas realizem sua auto-avaliação, identificando estes novos pontos e critérios, que faltam à avaliação atual, retirando da agência, um peso excessivo

e buscando melhorias de qualidade em todo o setor, de acordo com cada realidade e necessidade.

Mas por que é tão difícil para os cursos realizarem sua auto-avaliação? Como já discutido, avaliação ainda é entendido como punição. E sempre é difícil ver-se os próprios defeitos.

Mesmo assim, como mostrado, os novos conceitos de mercado, que estão exigindo uma centralização dos processos em função das necessidades dos seus clientes, satisfazendo-os cada vez melhor e cumprindo o objetivo a que a organização se propõe, por que apenas os cursos e instituições de ensino, em sua maioria públicas, não fazem isto?

Os dados da pesquisa identificam que o curso realiza seus objetivos parcialmente, bem como identifica as necessidades e expectativas dos seus alunos também apenas parcialmente, assim, por que não buscar uma mudança?

As instituições públicas que oferecem pós-graduação apresentam excessiva demanda ainda pelos seus cursos, mas isto não justifica uma não busca de melhoria de seus serviços e processos. Por serem gratuitas não quer dizer que precisem ser de qualidade inferior, muito pelo contrário.

Finalmente, a pesquisa pode ser concluída dizendo-se que a avaliação atribuída ao CPGA/UFSC pelo sistema de avaliação da CAPES e aquela decorrente da percepção dos alunos, coincidem na maioria dos aspectos, variando, apenas na intensidade de seus conceitos ou em aspectos específicos, como Corpo Docente.

Fica evidenciado também, que não apenas a avaliação da CAPES pode e deve trazer a qualidade, mas, em conjunto com fatores como a percepção discente, acelera e traz mudanças valiosas ao processo. Assim, o próprio Programa, ao planejar uma auto-avaliação, pode agregar elementos como este, atingindo novos patamares de qualidade, sem ficar unicamente atrelado à avaliação oficial realizada pela CAPES.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGGARWAL, S. A quick guide to total quality managemet. **Business Horizons**, Greenwich, v. 36, p. 66-68, May/June 1993.

ALBRECHT, K. **A única coisa que importa**: trazendo o poder de cliente para dentro de sua empresa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1995.

_____. **Revolução nos serviços**. São Paulo: Pioneira, 1992.

ALVARENGA, E. D. Um modelo de qualidade total para universidades. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE GESTÃO PELA QUALIDADE EM UNIVERSIDADES, 1997, Florianópolis. **Anais ...** Florianópolis: UDESC/FAU, 1997. 1 CD-ROM.

ARCARO, J. S. **Quality in education**: an implementation handbook. Delray Beach: St. Lucie Press, 1995.

ARRUDA, J. R. C. **Políticas & indicadores da qualidade na educação superior**. Rio de Janeiro: Dunya/Qualitymark, 1997. ←

AXLAND, S. Looking for a quality education? **Quality Progress**, p. 61-72, Oct. 1991.

AZEVEDO, F. de. **A cultura brasileira**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

BALDRIDGE, J. V. et al. **Estruturacion de políticas y liderazgo efectivo en la educacion superior**. Mexico: Noema, 1982.

BALDRIDGE, J. V. **Power and conflict in the university**: looking at fashion. New York: J. Wiley & Sons, 1971.

_____. **Power and conflict in the university**: research in the sociology of complex organizations. New York: J. Wiley & Sons, 1971.

BALDRIDGE, J. V.; DEAL, T. **The dinamic of organizational change in education**. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation, 1983.

BARÇANTE, L. C. **Qualidade total**: uma visão brasileira: o impacto estratégico na universidade e na empresa. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

BARCELOS, P. Qualidade e satisfação nas instituições de ensino. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE GESTÃO PELA QUALIDADE EM UNIVERSIDADES, 1997, Florianópolis. **Anais ...** Florianópolis : UDESC/FAU, 1997. 1 CD-ROM.

- BARROS, C. D. A. C. **Sensibilizando para a qualidade**. Rio de Janeiro: QualityMark, 1993.
- BECKER, S. W. TQM does work: tem reasons why misguided attempts fail. **Management Review**, v. 82, n. 5, p. 30, May 1993.
- BELLONI, I. Avaliação da universidade: por uma proposta de avaliação conseqüente e compromissada política e cientificamente. In: FÁVERO, M. de L. (Org.). **A universidade em questão**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989. p. 55-70.
- BELLONI, I. Democracia na universidade: democratização do acesso da gestão e dos resultados. **Educação Brasileira**, Brasília, D.F., v. 8, n. 17, p. 57-102, jul./dez. 1986.
- BLAU, P., SCOTT, W. R. **Organizações formais**. São Paulo : Atlas, 1970.
- BRASIL. Secretaria do Ensino Superior. **Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras**. Brasília, 1994.
- CALDEIRA, J. et al. **Viagem pela história do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- CAMPOS, V. F. **Gerência da qualidade total: estratégia para aumentar competitividade da empresa brasileira**. Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni, 1990.
- CASTRO, C. M. **Ciência e universidade**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1986.
- CERQUEIRA NETO , E. P. **Gestão da qualidade: princípios e métodos**. São Paulo: Pioneira, 1991.
- _____. **Paradigmas da qualidade**. Rio de Janeiro: Imagem, 1992.
- CHANG, Y. S.; LABOVITZ, G.; ROSANSKY, V. **Qualidade na prática: um manual da liderança para gerências orientadas para resultados**. Rio de Janeiro: Campus, 1994.
- CHIAVENATO, I. **Teoria geral da administração**. 4. ed. São Paulo: Makron Books do Brasil, 1993.
- CRAINER, S. **Os revolucionários da administração: um guia indispensável dos pensadores e suas idéias que criaram e revolucionaram a administração e o mundo dos negócios**. São Paulo: Negócios Editora, 1999.
- CROSBY, P. B. Higher education and quality. **International Seminar in Higher Education**, Nashville, p. 17-19, June 1992.
- _____. **Qualidade é investimento**. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.
- _____. **Qualidade sem lágrimas: a arte da gerência descomplicada**. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1992.
- _____. **Quality is free: the art of making quality certain**. New York: McGraw-Hill, c1979.
- CUNHA, L. A. **A universidade crítica**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.
- _____. **A universidade temporã**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.
- DEMING, W. E. **Qualidade: a revolução da administração**. Rio de Janeiro: Marques Saraiva, 1990.

- ENGUIITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- ETZIONE, A. **Organizações modernas**. 7. ed. São Paulo: Pioneira, 1984.
- FEIGENBAUM, A. V. **Total quality control**. 3. ed. rev. New York: McGraw Hill, 1991.
- FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio básico de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.
- FINGER, A. P. et al. (Org.). **Gestão das universidades: novas abordagens**. Curitiba: Champagnat, 1997.
- _____. (Org.). **Universidade: organização, planejamento, gestão**. Florianópolis: OEA/UFSC, 1988.
- FINGER, A. P. et al. **Liderança e administração na universidade**. Florianópolis: OEA/UFSC, 1986.
- _____. **O desafio da construção e gerência acadêmica das I.E.S.** Florianópolis: ABM, ago. 1991. Apostila digitada
- _____. O projeto institucional na busca de novos espaços e aliados para as IES: escola e comunidade, escola e empresa. **Estudos**, Brasília, n. 14, p. 61-66, dez. 1994.
- _____. **Planejamento do ensino superior**. Florianópolis: UFSC, 1983.
- FINGER, A. P. Gestão Acadêmica. In: _____. (Org.) **Universidade: organização, planejamento e gestão**. Florianópolis: UFSC/CPGA/NUPEAU, 1988.
- _____. **Construindo programas acadêmicos com qualidade total**. Curitiba, 1999. Apostila digitada.
- FINGER, A. P.; MEYER JUNIOR, V.; VAHL, T. R. (Orgs.). **Desafios da administração universitária**. Florianópolis: UFSC, 1989.
- FREITAS, I. M. A. C.; SILVEIRA, A. **Avaliação da educação superior**. Florianópolis: Insular, 1997.
- GARVIN, D. A. **Gerenciando a qualidade: a visão estratégica e competitiva**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992.
- _____. **Managing quality: the strategic and competitive edge**. New York: Free Press, 1988.
- _____. Manufacturing strategic planning. **Management Review**, California, Summer 1993.
- GENTILI, P. A. A. et al. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GIANNOTTI, J. A. Aspectos políticos da avaliação. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA, 3, Natal. **Anais ... Natal: UFRN, Ed. Universitária**, 1993. p. 34-41.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Campus, 1995.

- GIL, A. de L. **Gestão da qualidade empresarial**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1997.
- GITLOW, H. S. **Planejando a qualidade, a produtividade e a competitividade**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1993.
- GULLON, A. B. B.; MIRSHAWKA, V. **Reeducação: qualidade, produtividade e criatividade : caminho para a escola excelente do século XXI**. São Paulo: Makron Books, 1995.
- HAUWEL, C. **Gérer les services administratifs et améliorer leur efficacité**. Paris: Enterprise Moderne, 1988.
- HILLENMEYER, S. Gestão pela qualidade na Universidade de Belmont. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE GESTÃO PELA QUALIDADE EM UNIVERSIDADES, 1997, Florianópolis. **Anais ...** Florianópolis: UDESC/FAU, 1997. 1 CD-ROM.
- INFOCAPES. Boletim informativo [da] CAPES. Brasília, 1995.
- INFOCAPES. Boletim informativo [da] CAPES. Brasília, 1996.
- INFOCAPES. Boletim informativo [da] CAPES. Brasília, 1998.
- INFORMAÇÕES gerais. Disponível em : <<http://www.cpga.ufsc.br>> Acesso em : 17 out. 2000.
- ISHIKAWA, K. **Controle de qualidade total: à maneira japonesa**. Rio de Janeiro: Campus, 1993.
- _____. TQC: total quality control: estratégia e administração da qualidade. São Paulo: IM & C Internacional Sistemas Educativos, 1986.
- JURAN, J. M. Catching up how is the west doing? **Quality Progress**, Nov. 1985.
- _____. **Juran planejando para a qualidade**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1992.
- _____. **Planejando para a qualidade**. São Paulo: Pioneira, 1991.
- _____. (Ed.). **Quality control handbook**. 3. ed. New York: McGraw-Hill, 1974
- _____. Qualidade no século XIX: prognóstico para o futuro da qualidade e uma análise de sua história no século XX, marcado pela busca da produtividade. **HSM Management**, Barueri, v. 1, n. 3, p. 96-104, jul./ago. 1997.
- JURAN, J. M., GRZYNA, F. M. **Controle da qualidade handbook: conceitos, políticas e filosofia da qualidade**. São Paulo: Makron, 1991.
- KANO, N. A perspective on quality activities in american firms. **Management Review**, California, p. 12-31, Spring 1993.
- KOTLER, P., FOX, K. F. A. **Marketing estratégico para instituições educacionais**. São Paulo: Atlas, 1994.
- LANZILLOTTI, V. de S. **Reengenharia na universidade: uma interface possível?** São Paulo: UNIMARCOS, 1996.
- LAS CASAS, A. L. **Qualidade total em serviços: conceitos, exercícios, casos práticos**. São Paulo: Atlas, 1994.

LOMBARDI, U. Século XXI uma luta pela qualidade total. **Universidade**: a busca da qualidade, São Paulo, v.1, n. 3, p. 176-178, maio/jun., 1994

MADRI, A. Plan nacional de evalliacion de la calidad de las universidades. **Consejo de Universidades**, Salamanca, 1996.

MEARS, P. How to stop talking about, a begin progress toward, total quality management. **Bussiness Horizons**, Greenwich, v. 36, p. 11-14, May/June 1993.

MENDES, J. A. A missão, os princípios e os valores da universidade. In: CONGRESSO BRASILEIRO DA QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR, 1, 1994, São Paulo. **Anais...** São Paulo: [s.n], 1994.

MEYER JUNIOR, V. A busca da qualidade nas instituições universitárias. **Enfoque**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 10, p.18-21, set. 1993.

MEYER JUNIOR, V. **Administração da qualidade**: estratégias para as instituições universitárias. Palestra proferida no Seminário Administração Universidade e Qualidade, Florianópolis, 1993.

_____. **Administração universitária**: considerações sobre sua natureza e desafios. Trabalho apresentado no Seminário Internacional de Administração Universitária, Costa Rica, ago. 1988.

_____. **Planejamento estratégico**: uma renovação na gestão das instituições universitárias. Palestra proferida no Seminário Administração Universitária Rumo ao Ano 2000, Florianópolis, 1991.

_____. Qualidade total na gestão universitária. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE GESTÃO PELA QUALIDADE EM UNIVERSIDADES, 1997, Florianópolis. **Anais ...** Florianópolis: UDESC/FAU, 1997. 1 CD-ROM.

MEZOMO, J. C. **Educação qualidade**: a escola volta às aulas. São Paulo: Ed. Autor, 1994.

_____. **Educação qualidade**: a escola volta às aulas. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Gestão da qualidade na escola**: princípios básicos. São Paulo: Terra, 1994.

_____. Introdução à temática da qualidade no ensino. **Universidade**: a busca da qualidade, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 7-8, jan./fev. 1994.

MEZOMO, J. C. O desafio da qualidade em serviços na universidade. In: SEMINÁRIO NACIONAL DAS NOVAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS, 1994, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: [s.n.], 1994.

MOTA, C. G. Liberdade acadêmica e reforma. **O Estado de São Paulo**, 16 fev. 1998.

MOTWANI, J.; KUMAR, A.; MOHAMED, Z. Implementing QFD for improving quality in education: na example. **Journal of Professional Services Marketing**, v. 14, n. 2, p. 149-159, 1996.

MOURA, J. A. M. **Os frutos da qualidade**: a experiência da Xerox do Brasil. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Makron Books, 1999.

NADEAU, G. G. Seeking consensus on criteria and indicators of quality and excellence in canadian colleges and universities: a national study. **International Conference on Quality in Higher Education**, Moncton, 1993.

NADEAU, G. G. The use of quality and excellence indicators in post-secondary education. **CSSHE Professional File**, Ottawa, 1992.

NEIVA, C. C. A avaliação como instrumento de apoio ao planejamento e tomada de decisões: a perspectiva da eficiência institucional e da qualidade do ensino dentro de um enfoque político. In: VAHL, T. R. et al. (Org.). **Desafios da administração universitária**. Florianópolis: Ed. UFSC, 1989. p. 78-94.

PALADINI, E. P. **Gestão da qualidade no processo**: a qualidade na produção de bens e serviços. São Paulo: Atlas, 1995.

_____. **Qualidade total na prática**: implantação e avaliação de sistemas de qualidade total. São Paulo: Atlas, 1994.

PAVIANI, J.; POZENATO, J. C. **A universidade em debate**. Caxias do Sul: EDUCS, 1984.

PITMAN, G. et al. QFD application in an educational setting: a pilot field study. **International Journal of Quality & Reliability Management**, v. 12, n. 6, p. 63-72, 1995.

PRAZERES, P. M. **Dicionário de termos da qualidade**. São Paulo: Atlas, 1996.

RAMOS, C. **A pedagogia da qualidade total**. Rio de Janeiro: Quality Mark, 1996.

_____. **Excelência na educação**: a escola de qualidade total. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1993.

RILEY, G. L.; BALDRIDGE, J. V. **Governing academic organizations**. California: McCutchan Publishing Corporation, 1977.

RISOFF, D. I. Princípios do programa de avaliação. In: **Programa de avaliação institucional das universidades brasileiras (PAIUB)**. Brasília: SESu/MEC, 1994. Apostila digitada.

ROBBINS, S. P. **Administração**: mudanças e perspectivas. São Paulo: Saraiva, 2000.

ROSANDERE, A. C. **The quest for quality in services**. New York: Quality Press, 1989.

SEYMOUR, D. T. **On Q**: causing quality in higher education. Phoenix: American Council of Education/T Oryx Press, 1993.

SEYMOUR, D. T. **Total quality management in higher education**: clearing the hurdles: a survey on strategies for implementing quality management in higher education. Methuen, MA: GOAL/QPC, 1993.

SHOLTES, P. R. **Times da qualidade**: como usar equipes para melhorar a qualidade. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992.

SIENA, O. **Tipos de racionalidade na lógica de ação de dirigentes em organizações universitárias brasileiras**. Florianópolis, 1993. 219p. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Santa Catarina, 1993.

SILVEIRA, A.; COLOSSI, N.; SOUSA, C. G. de. (Orgs.). **Administração universitária**: estudos brasileiros. Florianópolis: Insular, 1998.

- SOUZA, P. N. P. **Estrutura e funcionamento do ensino superior brasileiro**. São Paulo: Pioneira, 1991.
- SPANBAUER, S. J. **Quality system for education**. ASQC, Milwaukee: Quality Press, 1992.
- _____. **Um sistema de qualidade para a educação**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1996.
- TEBOU, J. **Gerenciando a dinâmica da qualidade**. Rio de Janeiro: Qualitymark, c1991.
- TONTINI, G. **Qualidade total no desenvolvimento de produtos e serviços: uma introdução**. Blumenau, 1997. Apostila digitada.
- THOMPSON, J. D. **Dinâmica organizacional**. São Paulo: McGraw-Hill, 1976.
- TRIGUEIRO, M. G. S. Indicadores de qualidade na universidade: um desafio para a avaliação institucional. **Universidade**, Brasília, n. 6, nov./dez. 1994.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Sistema de Bibliotecas. **Citação e notas de rodapé**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2000. (Normas para apresentação de documentos científicos, 7)
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Sistema de Bibliotecas. **Referências**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2000. (Normas para apresentação de documentos científicos, 6)
- VALLE, V. M. La evaluación en organizaciones universitarias. In: **Liderança e administração na universidade**. Florianópolis: OEA/UFSC, 1986. p. 107-129.
- VILLALTA, L. C. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. In: SOUZA, L. de M. **História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América Portuguesa**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

ANEXOS

Anexo 1 – Instrumento de Pesquisa – Questionário

Caro Mestre(a) e mestrando,

Esta pesquisa procura analisar os conceitos obtidos pelo curso de Mestrado em Administração da UFSC, segundo os critérios de avaliação da CAPES, com a finalidade de contrastá-los com a opinião dos discentes, juntamente com a avaliação de outros critérios.

A intenção é identificar se os critérios adotados pela CAPES coincidem com a opinião dos alunos, e se de alguma forma é necessário e/ou possível melhorar os instrumentos e os critérios de avaliação da CAPES, de acordo com a percepção de qualidade dos alunos do curso de Mestrado em Administração do CPGA/UFSC.

Agradeço, assim, sua cooperação no preenchimento deste instrumento de pesquisa, pedindo a sua sinceridade e honesta opinião em relação aos questionamentos a serem preenchidos, de modo que a análise dos dados possa espelhar a realidade acerca da qualidade do curso, de acordo com a sua percepção.

Certo da sua indispensável participação, agradeço pela atenção e colaboração dispensada.

Atenciosamente,

Andrew Beheregarai Finger,

Mestrando em Administração Universitária do CPGA/UFSC

Questionário pessoal

A) Qual o seu sexo?

 masculino feminino

B) Qual sua idade?

 menos de 20 anos de 20 a 25 anos de 26 a 30 anos
 de 31 a 40 anos mais de 40 anos

C) Qual seu estado civil?

 solteiro (a) casado (a) outro (a)

D) Esta trabalhando atualmente?

 sim não**SE “NÃO” CONTINUE COM O PRÓXIMO QUESTIONÁRIO SOBRE PÓS-GRADUAÇÃO.**

E) Qual o tipo de empresa em que trabalha?

 indústria comércio prestação de serviço
 indústria e comércio órgão público instituição de ensino

F) Natureza da função que exerce:

 direção chefia consultoria autônomo
 gerência assessoria docência outra

G) Em relação a sua atividade profissional:

 Mudou de cargo após conclusão do curso de pós-graduação
 Continua no mesmo cargo após a conclusão do curso
 Mudou de emprego após a conclusão do curso
 Começou a trabalhar após a conclusão do curso

H) Como você acredita que a realização do Mestrado contribuiu para o desenvolvimento de sua vida pessoal e profissional?

Questionário sobre a Pós-Graduação

1) Qual foi o ano de sua admissão no Curso de Mestrado do CPGA/UFSC?

 1996 1997 1998
 1999 2000

2) Em relação ao Curso de Mestrado do CPGA/UFSC, você se encontra:

 realizando o primeiro semestre de créditos
 realizando o segundo semestre de créditos
 abandonou o curso apenas com os créditos
 iniciando o seminário de orientação
 em fase de conclusão da dissertação
 já obteve o Título de Mestre
 Outro:

3) Você tem conhecimento do conceito atribuído ao “seu” curso pela avaliação da CAPES?

sim não

4) Qual a importância do conceito do curso na sua escolha ao se candidatar ao mesmo?

decisiva muita razoável pouca irrelevante

5) Você tem conhecimento dos critérios adotados pela CAPES para o julgamento da qualidade dos cursos?

sim não razoavelmente

6) Você recebe ou recebeu, alguma bolsa para realização do curso de mestrado?

não Capes CNPq

outra: (especifique) _____

I - Proposta do Programa

- Avalie os seguintes itens em relação ao “seu” curso, atribuindo o conceito (A) Adequado ou (I) Inadequado de acordo com a sua opinião:

Itens	Avaliação
7 Coerência e consistência da Proposta do Programa.	
8 Adequação e abrangência das Áreas de Concentração.	
9 Adequação e abrangência das Linhas de Pesquisa à Proposta do Programa	

- DÊ SUA OPINIÃO A CADA UMA DAS AFIRMATIVAS ABAIXO EM RELAÇÃO AOS ITENS (II) CORPO DOCENTE E (III) CORPO DISCENTE DO CURSO DE MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO DO CPGA/UFSC, UTILIZANDO OS SEGUINTE CÓDIGOS:

1 = concordo plenamente

2 = concordo

3 = discordo

4 = discordo plenamente

II - Corpo Docente

Itens	Avaliação
10 A composição, atuação e dedicação do corpo docente, é plenamente adequada para a realização das atividades do curso.	
11 O Programa apresenta adequada qualificação do Corpo Docente relativamente às Áreas de Concentração e Linhas de Pesquisa.	
12 O Programa realiza adequado intercâmbio ou renovação do corpo docente.	
13 O Programa apresenta ideal adequação e abrangência dos Projetos e Linhas de Pesquisa em relação às Áreas de Concentração.	
14 O Programa possui ideal vínculo entre Linhas e Projetos de Pesquisa.	
15 O Programa apresenta adequada quantidade de Linhas e Projetos de Pesquisa em andamento em relação à dimensão e à qualificação do Corpo Docente.	
16 O Programa apresenta ideal participação do Corpo Discente nos Projetos de Pesquisa.	
17 O Programa apresenta ideal adequação e abrangência das disciplinas ministradas em relação às Linhas e Projetos de Pesquisa bem como em relação à Área de Concentração do Programa.	
18 O Programa possui adequada distribuição da autoria de produção intelectual entre os docentes.	
19 O Programa apresenta nível satisfatório de orientação docente do trabalho de conclusão	
20 O Programa realiza, em quantidade ideal, atividades letivas e de orientação nos cursos de graduação.	

III - Corpo Discente

Itens		Avaliação
21	O Programa possui adequada <i>dimensão do Corpo Discente em relação à dimensão do Corpo Docente.</i>	
22	O Programa apresenta ideal <i>vínculo das teses e dissertações com as Áreas de Concentração e com Linhas e Projetos de Pesquisa.</i>	
23	O Programa possui índice satisfatório de <i>qualificação das Bancas Examinadoras, bem como de participação de membros externos nas bancas.</i>	
24	O Programa apresenta ideal <i>adequação dos tipos de produção intelectual à Proposta do Programa e vínculo com as Áreas de Concentração.</i>	
25	O Programa apresenta volume adequado de produção intelectual com <i>autoria ou co-autoria de discentes.</i>	

- EM RELAÇÃO AOS ITENS (IV) INFRA-ESTRUTURA E (V) SERVIÇOS DO CURSO DE MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO DO CPGA/UFSC, UTILIZE OS SEGUINTE CÓDIGOS:

MB - Muito Bom
F - Fraco

B - Bom
D - Deficiente

R - Regular

IV - Infra-estrutura

- Qual sua opinião sobre a qualidade e quantidade dos seguintes itens em "seu" curso?

Itens		Avaliação
26	Material de apoio audiovisual	
27	Estrutura e espaço do Laboratório de informática	
28	Equipamentos do Laboratório de informática	
29	Salas de aula	
30	Estrutura e espaço da biblioteca	
31	Acervo da biblioteca	
32	Estrutura e espaço da secretaria	
33	Estrutura e espaço dos Núcleos de Pesquisa	

V - Serviços

- Qual sua opinião sobre os seguintes itens em relação ao "seu" curso?

Itens		Avaliação
SECRETARIA		
34	Cordialidade e presteza do atendimento	
35	Tempo e confiabilidade das informações passadas	
36	Disponibilidade e horário de funcionamento	
BIBLIOTECA		
37	Cordialidade e presteza do atendimento	
38	Tempo e confiabilidade das informações passadas	
39	Disponibilidade e horário de funcionamento	
LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA		
40	Cordialidade e presteza do atendimento	
41	Disponibilidade e horário de funcionamento	
COORDENAÇÃO		
42	Disponibilidade e atendimento	
43	Coordenação e supervisão das atividades didáticas e administrativas referentes ao desenvolvimento do Programa	

44) Na sua opinião, o curso que você realizou ou está realizando atinge o objetivo a que se propõe de formação e aprimoramento de profissionais comprometidos com o avanço do conhecimento para o exercício de atividades de pesquisa, do magistério superior e de extensão no campo de estudos da Administração?

- completamente parcialmente não está atingindo
 não sabe responder acha irrelevante

45) Em sua opinião, o curso que você realizou ou está realizando identifica as necessidades e expectativas de seus alunos procurando satisfazê-las?

- completamente parcialmente em nenhuma forma
 não sabe responder acha irrelevante

46) Caso você tenha conhecimento dos critérios adotados pela CAPES para a avaliação dos cursos de pós-graduação, em sua opinião, eles são suficientes para identificar a qualidade destes cursos em todos os aspectos?

47) Que outros critérios seriam necessários para uma melhor avaliação da qualidade dos cursos de pós-graduação, contemplando as percepções dos discentes?

48) Em sua opinião a avaliação da CAPES contribui para a melhoria da qualidade nos cursos de pós-graduação? Por quê?

49) Em sua opinião o que significa um curso de mestrado ter qualidade? (marque quantas alternativas achar necessário)

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Ser bem conceituado pela CAPES | <input type="checkbox"/> Ser reconhecido a nível nacional |
| <input type="checkbox"/> Atingir os objetivos a que se propõe | <input type="checkbox"/> Satisfazer as necessidades de seus alunos |
| <input type="checkbox"/> Oferecer ótima infraestrutura | <input type="checkbox"/> Oferecer ótimos serviços |
| <input type="checkbox"/> Possuir ótimo programa acadêmico-pedagógico | <input type="checkbox"/> Possuir ótimo nível de pesquisa e publicação |
| <input type="checkbox"/> Propiciar bolsa a todos os seus alunos | <input type="checkbox"/> Possuir convênios nacionais e internacionais |
| <input type="checkbox"/> Possuir um corpo docente bem titulado | <input type="checkbox"/> Possuir também um Programa de Doutorado |
| <input type="checkbox"/> Possuir um programa institucional de qualidade formalizado | <input type="checkbox"/> Possuir alto índice de titulação de alunos |
| <input type="checkbox"/> outros (especifique): | |

50) De forma geral, como você classificaria, o curso que você realizou ou está realizando no CPGA/UFSC em termos de qualidade?

- ótimo bom razoável ruim péssimo

Anexo 2 – Ficha de Avaliação de Cursos da CAPES – 1998

CAPES	AVALIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO	MEC
	1996 - 1997	Fundação CAPES Diretoria de Avaliação
	Área de Avaliação: <i>Nome da Área</i>	1998

QUESITOS

I - Proposta do Programa

Itens	Avaliação
1 Coerência e consistência da Proposta do Programa.	A / I]
2 Adequação e abrangência das Áreas de Concentração.	A / I]
3 Adequação e abrangência das Linhas de Pesquisa à Proposta do Programa	A / I]
4 Proporção de docentes, pesquisadores, discentes-autores e outros participantes.	A / I]
Tendência Dominante ²⁾	A / I]

¹⁾Atributos: A - Adequado; I - Inadequado.

²⁾Tendência Dominante: atributo predominante entre os itens; não havendo predominância, a Comissão deve definir.

II - Corpo Docente

Itens	Notas	Avaliação ¹⁾
1 Composição e atuação do corpo docente; vínculo institucional e dedicação.	[≥5]	[MB/B/R/F/D]
2 Dimensão do NRD6 relativamente ao corpo docente. Atuação do NRD6 no Programa.	[≥5]	[MB/B/R/F/D]
3 Abrangência, especialização do NRD6 relativamente às Áreas de Concentração e Linhas de Pesquisa. Qualificação do NRD6.	[≥5]	[MB/B/R/F/D]
4 Intercâmbio ou renovação do corpo docente. Participação de outros docentes.	[≥5]	[MB/B/R/F/D]
Tendência Dominante ²⁾	100	[MB/B/R/F/D]

¹⁾Atributos: MB - Muito Bom; B - Bom; R - Regular; F - Fraco; D - Deficiente.

²⁾Tendência Dominante: atributo equivalente à média ponderada dos atributos dos itens.

III - Atividades de Pesquisa

Itens	Pesos	Valiação ¹⁾
1 Adequação e abrangência dos Projetos e Linhas de Pesquisa em relação às Áreas de Concentração.	[≥5]	[MB/B/R/F/D]
2 Vínculo entre Linhas e Projetos de Pesquisa.	[≥5]	[MB/B/R/F/D]
3 Adequação da quantidade de Linhas e Projetos de Pesquisa em andamento em relação à dimensão e à qualificação do NRD6.	[≥5]	[MB/B/R/F/D]
4 Participação do corpo discente nos Projetos de Pesquisa.	[≥5]	[MB/B/R/F/D]
Tendência Dominante ²⁾	100	[MB/B/R/F/D]

¹⁾ Atributos: MB - Muito Bom; B - Bom; R - Regular; F - Fraco; D - Deficiente.

²⁾ Tendência Dominante: atributo equivalente à média ponderada dos atributos dos itens.

IV - Atividades de Formação

Itens	Pesos	Valiação ¹⁾
1 Adequação e abrangência da Estrutura Curricular relativamente à Proposta do Programa e às suas Áreas de Concentração. Adequação e abrangência das disciplinas ministradas em relação às Linhas e Projetos de Pesquisa.	[≥5]	[MB/B/R/F/D]
2 Distribuição da carga letiva e carga horária média. Participação de outros docentes.	[≥5]	[MB/B/R/F/D]
3 Quantidade de orientadores do NRD6 relativamente à dimensão do corpo docente. Distribuição da orientação entre os docentes e número médio de orientandos por docente.	[≥5]	[MB/B/R/F/D]
4 Atividades letivas e de orientação nos cursos de graduação.	[≥5]	[MB/B/R/F/D]
Tendência Dominante ²⁾	100	[MB/B/R/F/D]

¹⁾ Atributos: MB - Muito Bom; B - Bom; R - Regular; F - Fraco; D - Deficiente.

²⁾ Tendência Dominante: atributo equivalente à média ponderada dos atributos dos itens.

V - Corpo Discente

Itens	Pesos	Valiação ¹⁾
1 Dimensão do corpo discente em relação à dimensão do NRD6.	[≥5]	[MB/B/R/F/D]
2 Número de orientandos em relação à dimensão do corpo discente.	[≥5]	[MB/B/R/F/D]
3 Número de titulados e proporção de desistências e abandonos em relação à dimensão do corpo discente.	[≥5]	[MB/B/R/F/D]
4 Número de discentes-autores da pós-graduação em relação à dimensão do corpo discente [e participação de discentes-autores da graduação].	[≥5]	[MB/B/R/F/D]
Tendência Dominante ²⁾	100	[MB/B/R/F/D]

¹⁾ Atributos: MB - Muito Bom; B - Bom; R - Regular; F - Fraco; D - Deficiente.

²⁾ Tendência Dominante: atributo equivalente à média ponderada dos atributos dos itens.

VI - Teses e Dissertações

Itens	Pesos	avaliação ¹⁾
1 Vínculo das teses e dissertações com Áreas de Concentração e com Linhas e Projetos de Pesquisa; adequação ao nível dos cursos.	[≥5]	[MB/B/R/F/D]
2 Tempo médio de titulação de bolsistas; tempo médio de bolsa. Relação entre os tempos médios de titulação de bolsistas e de não bolsistas.	[≥5]	[MB/B/R/F/D]
3 Número de titulados em relação à dimensão do NRD6. Participação de outros docentes.	[≥5]	[MB/B/R/F/D]
4 Qualificação das Bancas Examinadoras. Participação de membros externos.	[≥5]	[MB/B/R/F/D]
Tendência Dominante ²⁾	100	[MB/B/R/F/D]

¹⁾ Atributos: MB - Muito Bom; B - Bom; R - Regular; F - Fraco; D - Deficiente.

²⁾ Tendência Dominante: atributo equivalente à média ponderada dos atributos dos itens.

VII - Produção Intelectual

Itens	Pesos	avaliação ¹⁾
1 Adequação dos tipos de produção à Proposta do Programa e vínculo com as Áreas de Concentração, Linhas e Projetos de Pesquisa ou Teses e Dissertações.	[≥5]	[MB/B/R/F/D]
2 Qualidade dos veículos ou meios de divulgação.	[≥5]	[MB/B/R/F/D]
3 Quantidade e regularidade em relação à dimensão do NRD6; distribuição da autoria entre os docentes.	[≥5]	[MB/B/R/F/D]
4 Autoria ou co-autoria de discentes.	[≥5]	[MB/B/R/F/D]
Tendência Dominante ²⁾	100	[MB/B/R/F/D]

¹⁾ Atributos: MB - Muito Bom; B - Bom; R - Regular; F - Fraco; D - Deficiente.

²⁾ Tendência Dominante: atributo equivalente à média ponderada dos atributos dos itens.

QUALIDADE DOS DADOS E INFORMAÇÕES

Quesitos	Pesos	Coerência ¹⁾	Compleitude ¹⁾
I Proposta do Programa ²⁾	xxx	[B/R/D]	[B/R/D]
II Corpo Docente	[5 a 30]	[B/R/D]	[B/R/D]
III Atividades de Pesquisa	[5 a 30]	[B/R/D]	[B/R/D]
IV Atividades de Formação	[5 a 30]	[B/R/D]	[B/R/D]
V Corpo Discente	[5 a 30]	[B/R/D]	[B/R/D]
VI Teses e Dissertações	[5 a 30]	[B/R/D]	[B/R/D]
VII Produção Intelectual	[5 a 30]	[B/R/D]	[B/R/D]
Tendência Dominante ³⁾	100	[B/R/D]	[B/R/D]

¹⁾ Coerência e Compleitude: B - Bom; R - Regular; D - Deficiente.

²⁾ Proposta do Programa: não participa na determinação da Tendência Dominante.

³⁾ Tendência Dominante: atributo equivalente à média ponderada dos atributos dos quesitos.