

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

**QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR DO
PONTO DE VISTA DO DOCENTE**

ROSEMAR DELPINO

Monografia apresentada à Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade de Taubaté, como parte dos requisitos para obtenção do Certificado de Especialização pelo Curso de Pós-Graduação de M.B.A. em Gerência Empresarial.

Taubaté – SP

2000

COMISSÃO JULGADORA

Data: _____

Resultado: _____

Profa. Dra. Edna M. Q. de Oliveira Chamon

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Assinatura: _____

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

**QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR DO
PONTO DE VISTA DO DOCENTE**

ROSEMAR DELPINO

Monografia apresentada à Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade de Taubaté, como parte dos requisitos para obtenção do Certificado de Especialização pelo Curso de Pós-Graduação de M.B.A em Gerência Empresarial.

Orientador: Profa.. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon

Taubaté – SP

2000

*As minhas filhas Verônica e Bárbara, por
iluminarem meu caminho,*

*Ao meu marido Patricio Mancilla, pelo apoio
no decorrer do curso.*

*A todos os Professores que têm na educação
um compromisso com a sociedade.*

“Nada é mais difícil de realizar, mais perigoso de conduzir ou mais incerto quanto ao seu êxito do que iniciar a introdução de uma nova ordem de coisas, pois a mudança tem como inimigos todos aqueles que prosperaram sob as condições antigas e como defensores tíbios todos aqueles que podem se dar bem nas novas condições”

Maquiavel

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e por mais essa conquista.

A Profa. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon, pela dedicação, atenção e confiança depositada em mim, durante a orientação.

Aos Colegas do Grupo de Estudo do Mestrado em Administração de Empresas, pelas questões levantadas nas apresentações, as quais contribuíram para a conclusão do trabalho.

Ao ECA – Departamento de Economia, Contabilidade e Administração da Unifesp – Universidade de Taubaté, por permitir a realização do Estudo de Caso.

Aos Professores do curso de graduação em Administração de Empresas do ECA que participaram da pesquisa.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a conclusão do trabalho.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS.....	07
LISTA DE FIGURAS.....	08
RESUMO.....	09
1 – INTRODUÇÃO.....	10
2 – O ENSINO SUPERIOR ATRAVÉS DA HISTÓRIA.....	12
2.1 – HISTÓRIA GERAL DO ENSINO SUPERIOR.....	13
2.2 – O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	14
2.2.1 – AS REFORMAS EDUCACIONAIS.....	16
2.3 – O PAPEL DA CAPES NO PROCESSO DE EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR.....	20
2.4 – O ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL.....	23
3 – EVOLUÇÃO DA QUALIDADE.....	29
3.1 – INDÚSTRIA.....	29
3.2 – SERVIÇOS.....	37
3.2.1 – INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS DE NÍVEL SUPERIOR...	38
4 – QUALIDADE NA EDUCAÇÃO.....	44
4.1 – A INSTITUIÇÃO DE ENSINO COMO SISTEMA.....	46
4.2 – PLANO DE AÇÃO.....	51
4.3 – FERRAMENTAS DA QUALIDADE.....	54
4.4 – EQUIPES DA QUALIDADE.....	59
4.5 – CUSTOS DA QUALIDADE.....	64
4.6 – RESISTÊNCIAS À QUALIDADE.....	65
5 – UNITAU – UNIVERSIDADE DO VALE DO PARAÍBA.....	67

5.1 – ECA.....	69
5.1.1 – CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS.....	70
6 – METODOLOGIA.....	73
6.1 – INTRODUÇÃO.....	73
6.2 – COLETA DE DADOS.....	76
6.3 – ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	77
7 – ESTUDO DE CASO – ECA.....	79
7.1 – VISÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	80
7.2 – IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO ACADÊMICA CONTÍNUADA DO DOCENTE.....	87
7.3 – ESCOLHA E MOTIVAÇÕES PARA A PROFISSÃO DOCENTE.....	89
7.4 – VISÃO DO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM.....	96
7.5 – SOCIABILIZAÇÃO COM O DEPARTAMENTO.....	103
7.6 – MODELO IDEAL DE UNIVERSIDADE.....	108
7.6.1 – QUALIDADE E O ENSINO SUPERIOR: UMA SINGELA PROPOSTA.....	110
8 – CONCLUSÃO.....	112
9 – SUGESTÕES PARA NOVAS PESQUISAS	115
ANEXO.....	116
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	165
ABSTRACT.....	169

LISTA DE TABELAS

TABELA 2.1 – CURRÍCULO MÍNIMO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DE 1993.....	27
TABELA 3.1 – MUDANÇA GLOBAL DE ENFOQUE.....	33
TABELA 3.2 – SÍNTESE DO MOVIMENTO BRASILEIRO EM PROL DA QUALIDADE.....	35
TABELA 3.3 – COMPARATIVO DO CONCEITO DE QUALIDADE.....	36
TABELA 3.4 – CURSOS COM MAIOR NÚMERO DE MATRÍCULAS.....	40
TABELA 4.1 – 5W2H.....	55
TABELA 5.1 – A UNITAU EM NÚMEROS.....	68
TABELA 5.2 – ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS – UNITAU.....	71
TABELA 7.1 – MOTIVAÇÕES E DESMOTIVAÇÕES NA PROFISSÃO DOCENTE.....	95
TABELA 7.2 – CARACTERÍSTICAS DO ECA.....	108

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 2.1 – O ENSINO SUPERIOR ATRAVÉS DA HISTÓRIA.....	28
FIGURA 4.1 – PÚBLICOS E CLIENTES QUE INTERAGEM COM AS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS.....	45
FIGURA 4.2 – PROCESSO NA EDUCAÇÃO.....	46
FIGURA 4.3 – VISÃO DA ESCOLA COMO UM SISTEMA.....	49
FIGURA 4.4 – ELEMENTOS FUNDAMENTAIS DA GESTÃO DA QUALIDADE.....	52
FIGURA 4.5 – CICLO PDCA.....	54
FIGURA 4.6 – MASP: MÉTODO DE ANÁLISE E SOLUÇÕES DE PROBLEMAS.....	61
FIGURA 4.7 – HIERARQUIA DAS NECESSIDADES DE MASLOW E OS MEIOS DE SATISFAÇÃO.....	63
FIGURA 4.8 – FATORES DE CONFORTO E DESCONFORTO NO TRABALHO.....	64
FIGURA 7.1 – VISÃO DO ENSINO SUPERIOR.....	86
FIGURA 7.2 – ESCOLHA DA PROFISSÃO DOCENTE.....	95
FIGURA 7.3 – VISÃO DO PROCESSO DE ENGAJAMENTO DO ALUNO.....	102
FIGURA 7.4 – MODELO IDEAL DE UNIVERSIDADE.....	109

DELPINO, R. Qualidade no ensino superior do ponto de vista do docente. Taubaté, 2000. 168p. Monografia - Universidade de Taubaté.

DELPINO, R. Quality of institution of higher education, according to the teacher's vision. Taubaté, 2000. 168p. Monographic. University of Taubaté.

RESUMO

As instituições de ensino superior começaram a se desenvolver sob a pressão das elites intelectuais e das necessidades de modernização industrial do País no início deste século. A primeira universidade data de 1920, no entanto, nos anos 60 e 70 houve uma grande expansão, e o número de instituições que entraram no mercado oferecendo seus serviços aumentou consideravelmente. Este crescimento deu-se sem planejamento, tornando o ensino desestruturado e sem qualidade. Desde os anos 80, a universidade brasileira, sobretudo a pública, vem atravessando um período de crise. Não somente crise econômica, mas também crise institucional: o modelo universitário não assegura mais suas funções de base (ensino, profissionalização, desenvolvimento científico e tecnológico). O sistema privado tem ocupado um espaço bastante importante no ensino superior atual, atendendo dois terços do total de alunos matriculados. Nesse sentido, é preciso criar novos critérios para avaliar a universidade, por meio de conceitos de qualidade que possam redefinir a sua missão institucional, a qual tem como objetivo a produção e a transmissão de conhecimentos. Os conceitos de qualidade não devem ser aplicados somente na estrutura física da universidade, mas deve abranger todo o sistema educacional, envolvendo a tríade professor-aluno-instituição. O presente estudo deu-se na Universidade de Taubaté, mais precisamente no Departamento de Economia, Contabilidade e Administração, que atende dois mil alunos dos treze mil matriculados nesta instituição de ensino. Trata-se de uma pesquisa exploratória qualitativa que, num primeiro momento, atinge o corpo docente do curso de Administração de Empresas. Procurou-se avaliar as variáveis didático-pedagógicas que envolvem o trabalho docente, tais como a atualização profissional, a relação professor-aluno, o ideal do ensino superior e a motivação profissional. Foram feitas entrevistas semi-diretivas com 10% do corpo docente do departamento, levando em consideração o tempo de serviço, titulação e outras atividades profissionais. Os resultados indicam que as maiores dificuldades em termos de qualidade estão relacionadas à falta de estrutura física apropriada, falta de renovação e aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem e desvalorização do profissional acadêmico. Essas dificuldades acarretam em desmotivação para o aluno e para o professor, impedindo a evolução educacional.

1 – INTRODUÇÃO

As mudanças tecnológicas e a velocidade de circulação das informações colocam a sociedade frente a uma busca eterna pelo conhecimento.

A sobrevivência em um mercado competitivo só ocorre para empresas alicerçadas na competência e no talento de seu patrimônio humano. Atender às exigências do mercado exige profissionais criativos e inovadores, com capacidade de adequação às transformações mundiais.

Nesse contexto, onde a busca pelo aperfeiçoamento é constante, as universidades são as provedoras do capital intelectual. Entretanto, a própria estrutura educacional necessita sofrer algumas mudanças, para oferecer profissionais preparados para suprir as novas necessidades da sociedade do século XXI, e também para continuar suas atividades frente aos concorrentes.

Partindo desse cenário, o presente trabalho teve como objetivo diagnosticar a possibilidade de aplicação das técnicas e métodos da gestão pela qualidade no sistema educacional de nível superior.

As universidades, em função da ineficiência gerencial, ainda não definem sua qualidade e produtividade, preocupando governo, pesquisadores, professores, alunos e empresários sobre o conteúdo didático-pedagógico transmitido e sobre o perfil profissional do aluno formado.

Na tentativa de explicar a conjuntura atual das universidades brasileiras, foi relatado no segundo capítulo, a evolução histórica, identificando modelos e mudanças no ensino superior, com ênfase no curso de Administração de Empresas.

Foi elaborado, também, no terceiro capítulo, um levantamento sobre a evolução dos conceitos de qualidade utilizados no sistema industrial, visto que esses conceitos

são adaptados facilmente para o setor de serviços, no qual as universidades estão inseridas.

No quarto capítulo, as instituições educacionais são vistas como um sistema produtivo, com clientes, concorrentes e mercados que afetam sua missão empresarial. Partindo desse prisma, foi destacada a utilização das ferramentas da qualidade na educação, seus benefícios e possíveis resistências.

No quinto capítulo, foi abordada a UNITAU- Universidade de Taubaté, com enfoque no ECA – Departamento de Economia, Contabilidade e Administração, visando conhecer o curso de graduação em Administração de Empresas, ambiente do estudo de caso.

A metodologia adotada para a elaboração do trabalho e do estudo de caso, está inserida no sexto capítulo, onde foi definido a amostra e as variáveis utilizadas, como também, o procedimento para análise dos dados.

Para melhor entendimento da conjuntura atual da qualidade na educação, levando em consideração os padrões do MEC – Ministério da Educação – elaborou-se um estudo de caso, junto ao corpo docente do curso de graduação em Administração de Empresas do ECA – Escola de Economia, Contabilidade e Administração da UNITAU – Universidade de Taubaté, com o objetivo de observar crenças, valores e motivações dos professores referentes à profissão e à necessidade de mudança no ensino e na Instituição, para a promoção de um serviço educacional que coloque no mercado de trabalho um profissional capaz de criar soluções para os problemas empresariais, econômicos e sociais.

2 – O ENSINO SUPERIOR ATRAVÉS DA HISTÓRIA

A universidade pode ser entendida como uma instituição criadora, reprodutora e transmissora de conhecimentos. A principal função de um centro educacional de nível superior é a formação de cidadãos e de profissionais competentes e críticos, capazes de transformar a realidade social, política e econômica do cenário em que estão inseridos. (Luckesi et. al., 1995)

Os centros universitários são forças vivas, visto que trabalham com elementos humanos que estão em busca de conhecimento. Por isso, intervêm e exercitam a consciência ética da sociedade, construindo e ajustando padrões políticos e demandas sociais. (Sobrinho, 1998)

“A importância política da universidade reside, portanto, nas interconexões com o sistema produtivo (desenvolvimento de ciência e tecnologia e treinamento de força de trabalho altamente qualificada), com a estrutura de dominação (treinamento de elites e legitimação de papéis sociais através da distribuição de credenciais e da reiteração de desigualdades político-econômicas) e com as forças hegemônicas de controle social (delimitação da confrontação político-ideológica e veiculação de teorias interpretativas da realidade social existente, assim como difusão de atitudes, valores e saber apropriados às estruturas hierárquicas)” (Veiga,1985)

2.1 – HISTÓRIA GERAL DO ENSINO SUPERIOR

A formação de especialistas surgiu na Grécia e em Roma, durante a Antiguidade Clássica, com os filósofos, e a formação se dava apenas em direito, medicina, filosofia e retórica. (Favero, 1980). Os discípulos se reuniam em torno de um mestre tido como modelo de aperfeiçoamento, o qual transmitia seus conhecimentos oralmente, dando condições para reflexão do tema abordado, por meio de discussões e debates.

No final da Idade Média surge a universidade e as especificações de disciplinas, com a Igreja Católica, que tinha o objetivo de ampliar a sua ação política e religiosa desde então, tornou-se responsável pela elaboração e formação da cultura e do pensamento da sociedade vigente. A transmissão dos conhecimentos era realizada pelos sacerdotes, que desempenhavam a função de professores e moderavam, conduziam e concluíam os assuntos colocados em debate. Para a realização de trabalhos acadêmicos e intelectuais, exigia-se seriedade, rigor, lógica e busca de provas; além disso, eram fortemente relacionados com a religião e foram influenciados pelos pensamentos de Platão, Sócrates e Aristóteles, entre outros filósofos.

A partir do século XVI, inicia-se uma rebelião burguesa contra a ordem medieval, levando ao desenvolvimento de uma cultura individualista e da ciência moderna. A igreja deixa de ser o órgão irradiador de aprendizagem e o conhecimento humano diversifica; contudo, o autoritarismo educacional permaneceu. (Luckesi et. al., 1998)

Com o início da industrialização, no século XIX, na França, a universidade medieval é substituída pela universidade napoleônica, caracterizada pela influência positivista e utilitarista do Iluminismo e pela aquisição do caráter profissional. O ensino superior divide-se em várias faculdades, conforme os objetivos práticos das formações

profissionais nascentes. Em 1810, na Alemanha, foi criada a Universidade de Berlim, com o objetivo de preparar o aluno para descobrir, formular e ensinar a ciência, como centro de pesquisa.

Durante, os séculos XIX e XX, ocorre um esforço em toda a Europa, para criar uma universidade com autonomia, permitindo o questionamento e a apresentação de soluções para os problemas humanos.

2.2 – O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

O ensino superior no Brasil, segundo Luckesi et. al. (1998), iniciou-se com a chegada de D. João VI à Colônia. Era ministrado em aulas avulsas e tinha como objetivo fornecer uma formação profissional básica. Porém, essas aulas avulsas não eram suficientes para criar uma infra-estrutura educacional e cultural para os estudantes provenientes da Corte, os quais concluíam seus estudos em Portugal.

D. João VI, com o propósito de fornecer educação para a elite aristocrática, e também devido às necessidades militares, criou as academias, destacando-se a Academia Real da Marinha e a Academia Real Militar, que formavam engenheiros. Os cursos médicos surgiram em 1808, na Bahia e no Rio de Janeiro, dando início às Faculdades de Medicina. Em 1812, tentou-se implantar, na Bahia, os cursos de Química e Agronomia, mas sem sucesso.

Em 1820, criou-se a Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, transformada na Escola Nacional de Belas Artes. Por intermédio dessa escola, criou-se o Museu Real do Jardim Botânico, no Rio de Janeiro.

Para dar suporte à nova estrutura educacional, D. João VI trouxe da Biblioteca do Palácio da Ajuda, de Portugal, um acervo de 60.000 livros, que serviram de base para a formação da Biblioteca Pública do Rio de Janeiro.

Em 1827, são instaladas as Faculdades de Direito de São Paulo e Recife. Porém, a separação dos cursos civis e militares só ocorre em 1874, com a instituição da Escola Politécnica do Rio de Janeiro.

Havia preocupação em implantar escolas de cursos superiores no Brasil para que os alunos, principalmente os provenientes dos cursos de Direito, ocupassem os cargos administrativos e políticos, visto que o currículo deste curso era universalista e humanístico. Em 1864, as duas Faculdades de Direito (São Paulo e Recife) tinham, juntas, 826 alunos matriculados, contra 294 nas Faculdades de Medicina, 154 nas Faculdades de Engenharia e 109 na Escola Militar. (Romanelli, 1999)

Apesar de todo o movimento existente em prol das faculdades, o ensino superior no Brasil consolidou-se somente no início do século XX, com a instalação da Escola de Engenharia de Minas Gerais.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 11.530, de março de 1915, as escolas superiores só poderiam ser instaladas em cidades com mais de 10.000 habitantes. A criação da Universidade só foi possível pelo Decreto n.º 14.343, de 07 de setembro de 1920, que instituiu a Universidade do Rio de Janeiro, a qual agregava as Faculdades de Direito, Medicina e Escola Politécnica. (Romanelli, 1999)

Em 1927, surgiu a Universidade de Minas Gerais, que agregava os cursos de Direito, Engenharia e Medicina. Em 1931, o Governo reorganizou a Universidade do Rio de Janeiro, incorporando-lhe as Faculdades de Farmácia e Odontologia, a Escola de Belas Artes e o Instituto Nacional de Música.

No entanto, a Universidade de São Paulo, criada e organizada em 25 de janeiro de 1934, foi considerada a primeira universidade do Brasil, por ser a primeira a seguir as normas do Estatuto das Universidades, criado pelo Decreto n.º 19.851, de 11 de abril de 1931. A Universidade de São Paulo apresentava como diferencial os cursos de Filosofia, Ciências e Letras, com o objetivo de formar professores para o magistério e de promover estudos voltados à pesquisa.

Em 1935, foi criada a Universidade do Distrito Federal, diferenciando-se por não possuir os cursos de Direito, Engenharia e Medicina, mas por ter uma Faculdade de Educação. Ainda em 1935, foi criada a Universidade de Porto Alegre, a primeira a possuir uma Faculdade de Estudos Econômicos.

Em 1937, com a chegada da ditadura, o processo de criação e reestruturação das universidades deixou de ser importante para o desenvolvimento do país, em função do momento político. (Luckesi et. al., 1998)

2.2.1 – As Reformas Educacionais

Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, tendo Francisco Campos como primeiro ministro. Iniciou-se uma reforma educacional, por meio de vários decretos. (Romanelli, 1999)

O primeiro, Decreto n.º 19.850, de 11 de abril de 1931, criou o Conselho Nacional da Educação, que tinha como objetivo a organização da educação em um sistema nacional.

O segundo, Decreto n.º 19.851, também de 11 de abril de 1931, dispunha sobre a organização do ensino superior no Brasil, e instituía o regime universitário e sua finalidade: (Romanelli, 1999)

“ Art. 1.º - O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral; estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza da Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade ”.

Esse Decreto também previa a criação da Reitoria, do Conselho Universitário, da Assembléia Universitária e da Direção de cada escola. O corpo docente deveria ser formado pelo professor catedrático, pelo auxiliar de ensino e pelos livres-docentes.

A reforma Francisco Campos possibilitou uma estrutura orgânica a todos os níveis de ensino em âmbito nacional, inovando o sistema. Entretanto, preocupou-se apenas com o ensino secundário, comercial e superior, marginalizando o ensino primário e os vários outros cursos profissionalizantes, principalmente o ensino industrial, mostrando sua deficiência, visto que o Brasil preparava-se para a industrialização.

No final da década de 60, ocorreu uma nova reforma universitária, com a Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, e com o Decreto-Lei n.º464, de 11 de fevereiro de 1969, que destacam mudanças na estrutura organizacional, administrativa e nos cursos, além da extinção da cátedra, unificação do vestibular e a dependência de decisões ao Ministério da Educação e Cultura. (Romanelli, 1999)

No âmbito da Organização, o ensino superior passou a ser transmitido em universidades. Essa exigência tinha como finalidade a economia de recursos materiais e humanos e o aumento de produtividade. A administração passava a ser exercida pelo Reitor e por um órgão central de coordenação de ensino e pesquisa, e Conselho de Curadores (para autarquias) e, em cada unidade, deveria haver um diretor, um Conselho Departamental, um Colegiado de Coordenação Didática e uma representação do corpo docente. No que se refere aos cursos, exigiu-se que as universidades possuíssem cursos de graduação, pós-graduação, extensão, aperfeiçoamento e especialização.

Em 1996, a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro, estabelece as novas diretrizes e bases da educação nacional, sendo o capítulo IV destinado à educação superior. Conforme o artigo 43, a educação superior passa a ter por finalidade:

- “I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade, e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional, e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando a difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.”

Contudo, todas as reformas e mudanças na estrutura educacional de nível superior trouxeram uma expansão de instituições que aumentou a oferta de vagas e cursos. Esse aumento de oferta ocorreu principalmente por entidades particulares que, na maioria dos casos, não possuem preocupação com os serviços oferecidos nem com a qualidade na formação profissional do seu corpo discente.

Essa desqualificação profissional foi percebida pelo mercado de trabalho, refletindo nos salários dos profissionais com formação superior. Para suprir essas deficiências educacionais, o mercado passou a exigir cursos de pós-graduação, que atualmente fornecem subsídios e conhecimentos, os quais deveriam ser transmitidos aos alunos nos cursos de graduação.

2.3 – O PAPEL DA CAPES NO PROCESSO DE EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR

A década de 50 foi marcada por projetos que, estruturando o sistema produtivo, visavam ao desenvolvimento do Brasil. Ocorria acentuada migração da mão-de-obra nordestina para as regiões Sul e Sudeste do país, para trabalhar na indústria e comércio, que ofereciam melhores oportunidades de trabalho. (Córdova, 1996). No entanto, essa força de trabalho era composta, em quase toda a sua totalidade, de mão-de-obra agrária com um grau de escolaridade muito baixo. Os novos trabalhadores não possuíam nenhum preparo técnico, o que prejudicava a produtividade industrial. O aumento da produtividade seria conseguido com o aumento de profissionais de nível superior, os quais representavam apenas 0,67% da população economicamente ativa, ou seja, a demanda por profissionais especializados era muito superior à oferta. Para suprir essa demanda, era necessário investir na expansão do ensino superior.

Pelo Decreto n.º 29.741, de 11 de julho de 1951, foi criada uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. A Comissão tinha a finalidade de verificar as reais necessidades do país, com relação aos profissionais especializados, e também de pesquisar os recursos técnicos e profissionais que poderiam dar suporte ao processo de expansão educacional, ou seja, cabia à CAPES preparar o quadro científico, profissional e técnico do país. Essa ampliação quantitativa deveria ocorrer com qualidade, com melhoria contínua das instalações físicas das instituições e também da formação do corpo docente. Cordová (1996), afirma que foram sugeridas como medidas de ação imediata:

- “ 1 – o reaparelhamento dos laboratórios das escolas existentes;
- 2 – a atualização das bibliotecas dessas escolas;
- 3 – o aumento do número de assistentes das cadeiras que possuem turmas numerosas;
- 4 – o regime de tempo integral para as disciplinas fundamentais;
- 5 – a realização de cursos de aperfeiçoamento, no estrangeiro, para nossos professores;
- 6 – o estabelecimento de bolsas de estudos para alunos e graduados excepcionalmente bem dotados, a serem utilizados no país ou no estrangeiro;
- 7 – o contrato de professores estrangeiros para cursos normais ou extraordinários;
- 8 – a criação, ou o desenvolvimento, dos institutos tecnológicos junto às escolas técnicas e a articulação destas com o ambiente em que existem;
- 9 – a criação de cursos de pós-graduação;
- 10 – a necessidade de dar maior autonomia às escolas superiores e universidades;
- 11 – a necessidade de alargar as fontes de recrutamento de candidatos às escolas superiores;
- 12 – a existência de escolas fundamentais comuns para as carreiras de base científica.”

A CAPES, possuía dois programas: o Programa Universitário – PgU, para auxiliar o desenvolvimento das instituições de ensino superior, e o Programa dos Quadros Técnicos e Científicos – PQTC, para atender e formar professores e pesquisadores para o ensino superior.

Em 1952, realizou-se um levantamento dos maiores problemas e interesses das universidades brasileiras para a implantação do Programa Universitário, e foram escolhidas sete instituições: a USP – Universidade de São Paulo - e seis federais, centrando as atividades na docência e na pesquisa. O PgU previa a contratação de um professor pesquisador sênior e um grupo variável de professores assistentes, com o objetivo de construir as atividades acadêmicas.

“ O Programa Universitário (PgU) se consolida e assume a condição de principal linha de ação da CAPES. Sua configuração vai aos poucos se enriquecendo. De início, deu apoio ao desenvolvimento do ensino superior, foi apoiando os centros, os núcleos e as unidades, valendo-se de contratação de professores visitantes estrangeiros e, cada vez mais, do estímulo a atividades de intercâmbio e cooperação inter-institucional no país, tendo a concessão de bolsas de estudos para aperfeiçoamento e formação no país e no exterior como seu grande recurso de fomento e apoio. Os recursos do PgU e do Serviço de Bolsas, em montantes bastante próximos, vão constituir a base de ação da CAPES” (Cordová, 1996)

A CAPES deve, como prioridade: (Castro, 1996)

- a) Desacelerar a formação de professores-pesquisadores para as universidades públicas, cuja capacidade de absorção tornou-se limitada;
- b) Dar mais peso à preparação de professores para as instituições mais modestas, sobretudo as privadas. Estas requerem perfis diferentes, visto que muitos professores são de tempo parcial, conectados com o mercado de trabalho e sem horizontes para fazerem pesquisa;
- c) Reconverter boa parte do esforço da pós-graduação para apoiar o setor produtivo. Este é o mercado que tem maior horizonte de crescimento. Dar identidade e preeminência ao mestrado profissional nas áreas pertinentes. A avaliação da CAPES deve desprestigiar as publicações nas áreas onde a ação e inovação são mais relevantes (engenharia, artes, desporto, etc.);
- d) Repensar a estrutura da pós-graduação. Juntar mestrado e doutorado nas áreas científicas. Repensar as prioridades de bolsas. Por que não ir direto ao doutorado no exterior? Por que não usar bolsas para atrair de volta ao Brasil os que estudam fora?
- e) Valorizar e aperfeiçoar o grande trunfo da CAPES, que é a avaliação;
- f) Usar o prestígio e legitimidade da CAPES para ousar, quebrar tabus, inventar moda e inovar. Além disso, observa-se também a criação e credenciamento a distância, (Internet) para abrir novos **núcleos educacionais e de pesquisa em regiões menos desenvolvidas.**

2.4 – O ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO NO BRASIL

O Brasil, segundo Martins (1989), durante a década de quarenta era formado por uma sociedade agrária que buscava a formação de um pólo industrial. As empresas nascentes estavam equipadas com tecnologia importada e trabalhavam sob sistemas burocráticos. Para dar seguimento e suporte às atividades organizacionais, era necessária a contratação de profissionais especializados, os quais eram importados dos Estados Unidos, para desempenhar as funções de controle, análise e planejamento das atividades empresariais frente às mudanças econômicas.

Em 1943, realizou-se no Rio de Janeiro o primeiro Congresso Brasileiro de Economia, durante o qual evidenciou-se a necessidade de formar profissionais especialistas em assuntos econômicos e administrativos para dar seguimento à industrialização brasileira, a qual já atingia um nível maior de complexidade. (Martins, 1989)

Porém, somente em 1952, no Rio de Janeiro, é que surge o ensino de administração, na FGV – Fundação Getúlio Vargas, que criou a Escola Brasileira de Administração Pública – EBAP, conveniada com a Organização das Nações Unidas – ONU e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, que mantinham professores estrangeiros na Escola e financiavam cursos de especialização no exterior para os futuros docentes.

Em 1954, foi criada a Escola de Administração de Empresas de São Paulo – EAESP da FGV, com o apoio do Governo Federal, Estadual, iniciativa privada e com um acordo junto ao Desenvolvimento Internacional do Governo dos Estados Unidos – USAID. Esse acordo visava à manutenção de um corpo docente especializado, proveniente da Universidade Estadual de Michigan, e também a uma forte estrutura acadêmica e pedagógica, visível através dos currículos e bibliografias da época. Posteriormente, essa estrutura irradiou-se para todas as outras instituições de ensino superior em administração.

Outro marco importante foi a criação, em 1946, da Faculdade de Economia e Administração – FEA da Universidade de São Paulo – USP, com o objetivo de preparar recursos humanos para atender à demanda do crescimento industrial. Porém, até o início dos anos 60, a FEA oferecia apenas os cursos de Ciências Econômicas e Ciências

Contábeis. Os cursos de Administração de Empresas e Administração Pública só foram criados em 1963. (Martins, 1989)

A FEA firmou acordos com a Federação das Indústrias, com a Associação Comercial do Estado e com a iniciativa privada, o que permitia aos professores, além das funções didáticas, trabalhar como assessores em empresas públicas e privadas. Essa parceria permitia ao corpo docente uma preparação prática, que posteriormente era transmitida aos alunos.

A profissão de Administrador só foi regulamentada pela Lei n.º 4.769, de 09 setembro de 1965. (Martins, 1989). A regulamentação da profissão ampliou o mercado de trabalho para os profissionais Bacharéis em Administração, diplomados em cursos superiores brasileiros. Em 1966, conforme o parecer n.º 307/66, o Conselho Federal de Educação fixou o primeiro currículo mínimo do curso de administração, constituído pelas seguintes disciplinas:

- Matemática
- Estatística
- Contabilidade
- Teoria Econômica
- Economia Brasileira
- Psicologia Aplicada à Administração
- Sociologia Aplicada à Administração
- Instituições de Direito Público e Privado
- Legislação Social
- Legislação Tributária
- Teoria Geral da Administração

- Administração Financeira e Orçamento
- Administração Pessoal
- Administração de Material
- Direito Administrativo
- Administração de Produção
- Administração de Vendas
- Estágio supervisionado de seis meses.

A partir dessa regulamentação, criaram-se os conselhos regionais, para fiscalizar e expedir carteiras profissionais somente para os administradores registrados no Conselho Regional de Administração - CRA

A evolução dos cursos de administração nas instituições educacionais privadas ocorreu somente no início dos anos 70, seguindo a linha educacional americana com algumas adaptações à realidade econômica e industrial brasileira. Houve grande concentração geográfica no Sul e Sudeste do país, a qual é explicada pela concentração industrial que afeta diretamente o nível de emprego.

No início da década de 80, conforme Couvre (1982), 80% dos administradores formados no Brasil eram provenientes do sistema particular de ensino, e os 20% restantes vinham da rede pública. Essa expansão educacional privada deve-se ao fato de existir uma vantagem financeira para a criação do curso de administração, que não requer muitos investimentos e garante uma rentabilidade constante, devido ao aumento da procura.

A partir desse aumento na oferta de cursos de administração, os conselhos regionais passaram a ter como preocupação central a qualidade do ensino oferecido na formação dos novos profissionais. Foi traçado um novo perfil para o administrador do

futuro, que deve ser capaz de trabalhar em todos os tipos de organizações, ser um agente transformador que se adapta às mudanças sociais e aos avanços tecnológicos, criando novas formas de ação.

Neste sentido de mudanças, a Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração – ANGRAD e o Conselho Federal de Administração – CFA, trabalharam para a formação de um novo currículo para o curso, aprovado pela Resolução n.º 2, de 04 de outubro de 1993, composto por matérias de formação básica instrumental, matérias de formação profissional, disciplinas eletivas e complementares e estágio supervisionado. (Tabela 2.1.)

O currículo mínimo passou a ser a base necessária para formação profissional, em cada instituição, visando à melhoria da qualidade do ensino, e não foi considerado um inibidor de mudanças. A escola passou a construir seu próprio enfoque, levando em consideração a história da instituição, as necessidades dos clientes, as características regionais e o momento político, econômico e social do país. Os cursos de administração passaram a ter a preocupação de favorecer a comunicação interpessoal, ética profissional, capacidade de adaptação e consciência crítica, que são, até a atualidade, os requisitos da profissão de administrador.

TABELA 2.1 – CURRÍCULO MÍNIMO DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DE 1993

<p style="text-align: center;">FORMAÇÃO BÁSICA E INSTRUMENTAL</p> <p style="text-align: center;">Economia</p> <p>Direito Matemática Estatística Contabilidade Filosofia Psicologia Sociologia Informática</p> <p>TOTAL: 720 h/a (24%)</p>	<p style="text-align: center;">FORMAÇÃO PROFISSIONAL</p> <p>Teorias da Administração Administração Mercadológica Administração de Produção Administração de Recursos Humanos Administração Financeira e Orçamentária Administração de Materiais e Patrimoniais Administração de Sistemas de Informação Organização, Sistemas e Métodos</p> <p>TOTAL: 1.020 h/a (34%)</p>
<p style="text-align: center;">DISCIPLINAS ELETIVAS E COMPLEMENTARES</p> <p>TOTAL: 960 h/a (32%)</p>	<p style="text-align: center;">ESTÁGIO SUPERVISIONADO</p> <p>TOTAL: 300 h/a (10%)</p>

Fonte: Resolução n.º 2, de 04 de outubro de 1993

A Figura 2.1, traz um resumo da evolução do ensino superior no Brasil, apresentada neste capítulo.

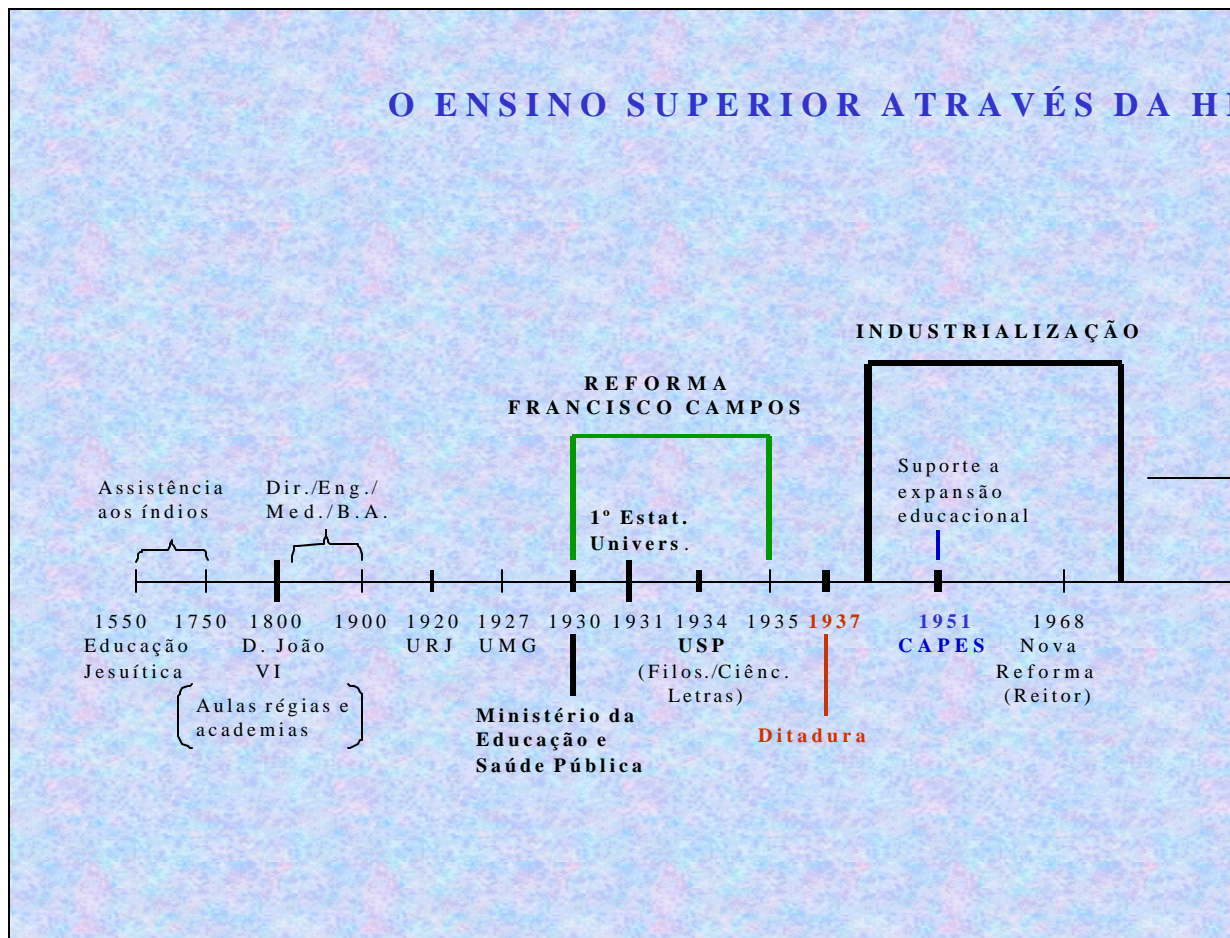


FIGURA 2.1 – O ENSINO SUPERIOR ATRAVÉS DA HISTÓRIA

3 – EVOLUÇÃO DA QUALIDADE

O ciclo evolutivo da humanidade sempre esteve norteado pela busca incessante de melhorias no atendimento às necessidades do homem, sejam elas materiais, intelectuais, sociais ou espirituais.

Na Antigüidade, a busca pela qualidade apresenta-se nas pirâmides do Egito, nos modelos arquitetônicos greco-romanos, entre outros modelos que mostram a preocupação em criar o melhor em construções de alvenaria e em engenharia de estruturas.

As relações de troca sempre estiveram presentes dentro das famílias, empresas, comunidades, escolas e nas sociedades organizadas em geral, permitindo a escolha do melhor produto ou serviço, levando o ofertante a criar diferenciais para os seus produtos.

O avanço tecnológico e a globalização de mercados intensificou a competitividade entre as empresas e aumentou as relações de troca de informações entre o Ocidente e o Oriente, contribuindo para o avanço da qualidade em todo o mundo. A evolução da qualidade ocorreu primeiramente na indústria, em seguida vieram as prestadoras de serviços e, atualmente, a evolução da qualidade em serviços está chegando ao Sistema Educacional.

3.1 – INDÚSTRIA

No final do século XVIII e no início do século XIX, a fabricação dos produtos era realizada artesanalmente e em poucas quantidades. Nesse período, os artesãos e artífices controlavam a quantidade produzida e a qualidade final dos produtos.

O conceito de qualidade dentro das fábricas vêm evoluindo, segundo Garvin (1992), através de quatro Eras, a partir da 1ª Revolução Industrial:

Era da Inspeção

No século XX, Frederick W. Taylor inseriu, na atividade produtiva, estudos que verificavam o tempo e os movimentos realizados pelos operários na fabricação de um produto. A partir de então, o processo de fabricação foi separado em planejamento e execução, com o objetivo de torná-lo mais eficaz. O controle da qualidade dos produtos foi designado à recém-formada função de inspetor. Os inspetores identificavam e quantificavam as peças defeituosas, as quais eram retiradas sem que houvesse preocupação com a causa do problema; não ocorria prevenção. O objetivo desse controle era apenas obter qualidade uniforme para todos os produtos.

Era do Controle Estatístico da Qualidade

A partir de 1930, Walter A. Shewart desenvolveu o Controle Estatístico de Processos – CEP e o ciclo PLAN – DO – CHECK – ACTION, conhecido como PDCA, o qual significa planejamento, execução, verificação e ação e tem como objetivo melhorar o processo de trabalho, evitando as falhas. Nesse período, foi reconhecida a variabilidade como inerente aos processos produtivos industriais e, a partir de então, iniciou-se a utilização de técnicas estatísticas para o controle dos processos produtivos. Com a Segunda Guerra Mundial, foi necessário criar outras técnicas que garantissem maior qualidade na indústria bélica. Dodge e H. Roming desenvolveram técnicas de amostragem que davam maior margem de segurança aos processos estatísticos. Em 1946, foi fundada a Sociedade Americana para o Controle da Qualidade (ASQC), que se tornou a pioneira na disseminação dos conceitos e técnicas da Qualidade no Ocidente.

Era da Garantia da Qualidade

A partir de 1950, o critério de prevenção passou a ser enfatizado. Foram incluídos, além do controle estatístico, conceitos e técnicas gerenciais. Os principais movimentos que norteiam essa Era são: Quantificação dos Custos da Qualidade, Controle Total da Qualidade, Técnicas de Confiabilidade e Programa Zero Defeitos.

- A Quantificação dos Custos da Qualidade tem como objetivo mostrar o impacto das ações da qualidade sobre os custos das empresas devido a falhas internas e externas nos produtos. A prevenção das falhas provoca a redução dos custos totais. Os Custos Totais (CT) englobam todos os recursos investidos para o fornecimento de produtos e serviços aos clientes: $CT = CF + CC + \text{Outros gastos indiretos (impostos, aluguéis, etc.)}$.

CF = Custos de Fabricação: custos diretos e indiretos de produção (insumos, mão-de-obra, equipamentos, tecnologia, projetos, engenharia, pesquisa e desenvolvimento, manutenção, salários, gastos administrativos, etc.).

CC = Custos de Comercialização: marketing, vendas, distribuição, etc.

Dentro dos Custos Totais da empresa aparecem os Custos Totais da Qualidade, associados à produção, identificação, prevenção e correção de produtos e serviços, e classificados em: Custo de Prevenção, Custo de Avaliação, Custo de Falhas Internas e Custos de Falhas Externas.

- Custos de Prevenção – incorridos no esforço para evitar a ocorrência de defeitos.
- Custos de Avaliação – incorridos com a medição e avaliação das características da qualidade dos produtos e serviços para manter as conformidades com especificações.

- Custos das Falhas Internas – surgem quando os produtos ou serviços não atendem às especificações de qualidade e as falhas são encontradas antes do produto chegar ao cliente. Incluem análise de falhas, excesso de produção, reensaio, atraso na linha de produção, rebaixamento de preços, retrabalhos, etc.
- Custos das Falhas Externas – as falhas aparecem após a entrega do produto ou serviço ao cliente. São custos de devolução, substituição de lotes, custo de administração de reclamação, garantia, assistência técnica, perda de reputação e participação no mercado, etc.
- O Controle Total da Qualidade (TCQ) elaborado por Armand Feigenbaum, em 1956, visa a um controle preventivo desde o início do projeto dos produtos até seu fornecimento aos clientes. Esse conceito parte do princípio de que o trabalho produtivo não pode ser realizado isoladamente; a empresa deve trabalhar em equipes ou áreas multifuncionais que interagem simultaneamente. Esse conceito foi o balizador para as normas de sistemas de Garantia da Qualidade que, em 1980, deram origem às normas internacionais ISO 9000.
- As Técnicas de Confiabilidade têm como objetivo evitar falhas do produto na utilização no decorrer do tempo.
- O Programa Zero de Defeitos objetiva fazer corretamente o trabalho na primeira vez. Dá-se ênfase à valorização do planejamento para a obtenção da qualidade, motivação de funcionários, treinamentos, estabelecimento de metas e objetivos, coordenação das atividades, divulgação dos resultados da qualidade e reconhecimentos por sua obtenção.

Era da Gestão da Qualidade Total (TQM)

Após a Segunda Guerra Mundial, o Japão encontrava-se destruído, e seus produtos eram ditos de péssima qualidade; porém, iniciou-se um movimento de jovens empresários que tinham como objetivo construir uma nova nação, baseados nos conceitos de qualidade utilizados no Ocidente e com novas abordagens que se fundamentavam na participação dos funcionários em todos os níveis, no foco na definição de qualidade do cliente e no aprimoramento contínuo (*kaizen*) diário para todos. O conceito de qualidade no Japão foi realizado por meio de um movimento organizado, levado à importância nacional e à educação social pública.

A partir de 1970, iniciou-se a Era da Gestão da Qualidade Total no Ocidente, como resposta à entrada de produtos japoneses de alta qualidade em mercados americanos. Esta Era engloba as três anteriores e dá ênfase à satisfação total das necessidades e expectativas do cliente como fator principal para o aumento da competitividade e participação no mercado. A busca pela qualidade passa a ser estratégia de negócio dentro da empresa, e por isso envolve todas as áreas de trabalho, inclusive as que não estão diretamente ligadas à produção, por exemplo, vendas, finanças, estoques, etc. A Tabela 3.1 mostra a mudança global do enfoque relativo à qualidade.

TABELA 3.1 – MUDANÇA GLOBAL DE ENFOQUE

<i>De</i>	<i>Para</i>
Visão específica	Visão global
Sistema fechado (foco no produto)	Sistema aberto (foco no mercado)
Ênfase no passado (o que já foi feito)	Ênfase no futuro (o que será possível fazer)
Qualidade vista como custo	Qualidade vista como investimento
Abordagem padronizada e burocrática	Abordagem cada vez mais dinâmica
Busca de otimização numa esfera limitada	Busca de sinergia numa esfera cada vez mais ampla

Fonte: Barçante (1998)

No Brasil, o movimento pela qualidade iniciou-se em 1980. Durante os anos 90, houve grande evolução desse movimento, e atualmente o Brasil ocupa o segundo lugar em programas a favor da qualidade em todo o mundo. A Tabela 3.2 apresenta a evolução do movimento pela qualidade no Brasil. (Barçante, 1998)

Os grandes mestres da qualidade, são: W. Edwards Deming, Philip Crosby, Joseph. M. Juran, Armand Feigenbaum e Kaoru Ishikawa. Cada um desses pioneiros desenvolveu modelos próprios, porém todos têm características comuns em suas filosofias, conforme itens abaixo: (Alberton,1999)

- Comunicação entre áreas ou departamentos na fase do projeto dos produtos, serviços e processos;
- A qualidade não é estática, envolve desenvolvimento contínuo;
- Os fornecedores devem estar envolvidos no processo de qualidade;
- A gerência é responsável pelos problemas relacionados à qualidade;
- Os gerentes devem ser os agentes de mudança;
- Todos os níveis da empresa devem receber educação e treinamento de modo contínuo, liderados pela alta administração.

A Tabela 3.3 apresenta algumas definições do conceito de qualidade, segundo seus criadores.

TABELA 3.2 – SÍNTESE DO MOVIMENTO BRASILEIRO EM PROL DA QUALIDADE

ANO	EVENTO
1876	Criado o Instituto Nacional de Pesos e Medidas – INPM, RJ.
1922	Criado o Instituto Nacional de Tecnologia – INT, RJ.
1930	Criado o Instituto de Pesquisa Tecnológica – IPT, SP.
1940	Criada a Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT, em 28/09/40, RJ.
1973	Criado o Instituto Nacional de Metrologia, Normatização e Qualidade Industrial – INMETRO, em substituição ao INPM, RJ.
1974	Criada a Fundação Cristiano Ottoni, ligada à Universidade Federal de Minas Gerais.
1978	Criado o Instituto Brasileiro da Qualidade Nuclear – IBQN, RJ. Enviada ao Japão a primeira turma de brasileiros, para ser treinada pela Japanese Union of Scientists and Engineers – JUSE.
1981	Criada a Associação Mineira de Círculos de Controle da Qualidade – AMCCQ, MG.
1982	Ishikawa ministra a uma série de palestras a executivos brasileiros.
1983	Feingenbaum ministra uma série de palestras para executivos brasileiros. Realizado o I Seminário de Garantia da Qualidade do Instituto Brasileiro do Petróleo – IBP, SP.
1985	Crosby ministra uma série de palestras a executivos brasileiros.
1986	Deming ministra uma série de palestras para executivos brasileiros. Lançado, pelo governo, o Projeto de Especialização em Gestão da Qualidade – PEGQ.
1987	Criado o curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> em Controle de Qualidade, na Universidade Católica de Petrópolis, RJ.
1988	Criada a subárea de mestrado Qualidade Industrial do Programa de Engenharia de Produção da UFRJ; início da primeira turma.
1989	Emitido o primeiro certificado ISO 9000 no Brasil. Criada a marca de Conformidade do INMETRO.
1990	Lançado o Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade – PBQP. Instituído o mês de novembro como sendo o Mês da Qualidade. Promulgado o Código de Proteção e Defesa do Consumidor. Lei nº 8.078, de 11/09/90. Realizado o Congresso Internacional de Normatização e Qualidade da ABNT, São Paulo, SP. Lançado pela presidência da Varig, a maior empresa privada nacional, o Processo TQC – Compromisso Varig com a Qualidade. Lançada a série de normas NBR-19000, tradução da série ISO9000, pela ABNT.
1991	Realizado o I CBQP- Congresso Brasileiro da Qualidade e Produtividade da UBQ - União Brasileira para a Qualidade - Vitória, ES. Publicado um dos primeiros trabalhos do mundo sobre os Princípios de Deming aplicados à Educação: <i>Deming Vai à Escola</i> . Criada a Fundação para o Prêmio Nacional da Qualidade.
1992	Criado o Comitê da Qualidade – CB 25, da ABNT. Concedido pela primeira vez o Prêmio Nacional da Qualidade – PNQ, na categoria indústria, à IBM – Sumaré. Realizado o II CBQP da UBQ, Rio de Janeiro, RJ.
1993	Realizado o III CBQP da UBQ, Gramado, RS. Concedido o PNQ, na categoria indústria, à Xerox.
1994	Realizado o IV CBQP da UBQ, Belo Horizonte, MG. Concedido o PNQ, na categoria serviços, ao Citibank.
1995	Realizado o V CBQP da UBQ, Curitiba, PR. Concedido o PNQ à Serasa, primeira empresa nacional a recebê-lo, na categoria serviços.
1996	Emitido o milésimo certificado ISO 9000, em solenidade oficial no Rio de Janeiro. Defendida e registrada a 42ª tese de mestrado em Qualidade na COPPE/UFRJ. Realizado o VI CBQP da UBQ, Salvador, BA. Concedido o PNQ à Alcoa Alumínio S/A – Poços de Caldas, na categoria indústria.

Fonte: Barçante, 1998

TABELA 3.3 – COMPARATIVO DO CONCEITO DE QUALIDADE

FATORES	QUALIDADE	SISTEMA DE QUALIDADE	ABORDAGEM GERENCIAL	RECURSOS HUMANOS
ABORDAGEM	DEFINIÇÃO	CARACTERÍSTICAS	FOCO	FATORES
Deming	Perseguição às necessidades dos clientes e homogeneidade do processo de serviços com baixa variabilidade (previsibilidade).	Direcionamento pelas necessidades do consumidor, desenvolvidas pelo aprimoramento dos processos administrativos numa postura de contínua melhoria numa base objetiva, e conseqüente transferência dos resultados aos clientes.	Gerência com ênfase em princípios operacionais e ação pontual, utilizando como ferramenta o controle estatístico de processos adaptado às condições de processo.	Promovendo comprometimento, conscientização e motivação pela integração de objetivos do desenvolvimento individual por meio do desenvolvimento da empresa.
Crosby	Cumprimento das especificações estabelecidas para satisfazer aos clientes de modo econômico.	Construída com o envolvimento de toda a organização em torno de metas da qualidade, firmemente estabelecidas, periodicamente avaliadas por meio de dados confiáveis de custos, como elementos indicadores de necessidades e concentração de esforços.	Mecanismos de planejamento e controle alimentados por esquemas eficientes de comunicação.	Estabelecendo comprometimento, conscientização, comunicação e motivação por meio de recompensas.
Feigenbaum	Exigência dos clientes concretizada em especificações em todas as fases da produção, com qualidade de processos compatível com tais especificações.	Baseadas numa forte infraestrutura técnica-administrativa, com procedimentos estabelecidos detalhadamente integrados dentro da estrutura organizacional; gerenciado por especialistas, dando apoio e assistência a todas as áreas, para assegurar integração em torno da função qualidade.	Gerência enfatiza a responsabilidade da linha de produção de produtos e serviços pela qualidade e a ferramenta é um sistema de qualidade altamente estruturado.	Desenvolve a conscientização em torno da contribuição de cada um para com a função qualidade.
Juran	Adequação ao uso, com percepção das necessidades dos clientes e aperfeiçoamentos introduzidos a partir de níveis de serviços já alcançados.	Evidenciadas nas próprias características dos produtos e serviços que garantem a satisfação dos clientes (adequação ao uso) e aprimoramento passo a passo por equipes multifuncionais, com critérios de priorização e garantia de que níveis de qualidade já atingidos serão mantidos e melhorados.	Funções gerenciais em qualidade com planejamento, execução e melhoria, com adoção de uma metodologia de resolução de problemas.	Mostrando compreensão da qualidade como uma das principais responsabilidades gerenciais, comprometimento da organização com a qualidade objetiva em todos os níveis, conscientização e conseqüente envolvimento de todos, com projetos de melhoria.
Ishikawa	Rápida percepção e satisfação das necessidades do mercado, adequação ao uso dos produtos/serviços e homogeneidade dos resultados dos processos (baixa variabilidade).	Instaladas desde o desenvolvimento e projeto de novos produtos e serviços, aperfeiçoadas de acordo com a estrutura da empresa, reforçadas para uma rede de relações que cobrem as funções da qualidade, de forma a permitir ao cliente perceber que a qualidade esperada e prometida está garantida.	A prioridade é o trabalhador buscando a valorização do homem, cabendo à gerência a função de ensinar e orientar; a direção deve transferir benefícios alcançados aos colaboradores e sociedade; as ferramentas visam à integração de atividades.	Compreendendo a qualidade como inerente ao trabalho, fazendo parte e sendo resultado do trabalho, com construção da qualidade de vida de cada um e da sociedade.

Fonte: Adaptado de Alberton, 1999

3.2 – SERVIÇOS

No moderno ambiente de negócios, dinâmico e competitivo, o sucesso passou a ser a satisfação das expectativas do consumidor, desde o planejamento até o atendimento pós-venda. A partir da década de 90, as empresas de prestação de serviços passaram a utilizar os conceitos e técnicas de gerenciamento com base na qualidade industrial. (Barçante, 1998)

Entende-se por empresas prestadoras de serviços: comércio em geral, instituições educacionais, turismo, entretenimento, serviços de profissionais liberais (médicos, dentistas, consultores, advogados, arquitetos, decoradores e outros) e setor público.

A modernização da prestação de serviços deve ser um processo contínuo, desenvolvido sob a orientação dos princípios de qualidade, interpretados e aplicados sob a ótica do setor comercial.

A qualidade em serviços tem como objetivos: (Albrecht, 1992)

- Melhorar o atendimento e a satisfação do usuário e, ao mesmo tempo, diminuir gastos;
- Alcançar níveis de excelência, por meio de motivação dos funcionários, que passam a sentir-se valorizados, nas funções que ocupam;
- Melhorar a imagem da empresa perante a sociedade, que considerará a mudança na prestação de serviços;
- Refererir-se a metas de competitividade no sentido de obtenção, manutenção e expansão de mercado.

Na indústria, a qualidade é construída de dentro para fora; e nas prestadoras de serviços é construída de fora para dentro, ou seja, o consumo é simultâneo com o

serviço prestado, e qualquer falha causa um impacto altamente negativo, difícil de ser revertido. A empresa prestadora de serviços é dividida em duas áreas de atuação: os funcionários de apoio (que não têm contato direto com o cliente externo) e os funcionários de linha-de-frente (que têm contato direto com o cliente externo). (Campos, 1990)

“As organizações que prestam serviços possuem grande dificuldade em torno de um consenso sobre qualidade, em função da natureza intangível dos serviços. Os serviços são experiências que o cliente vivencia, são de difícil padronização, o que torna a gestão do processo mais complexa.” (Alberton, 1999)

Nesse contexto, as instituições educacionais de nível superior também estão inseridas, ou seja, a qualidade na educação não é uma opção, e sim um imperativo, para sobrevivência no mercado.

3.2.1 – Instituições Educacionais de Nível Superior

A evolução da qualidade na educação está diretamente relacionada à expansão do ensino superior privado durante as décadas de 60 e 70. Esse debate sobre qualidade educacional progrediu a partir da década de 80, com o envolvimento de pesquisadores, instituições e universidades significativas (PUC de Curitiba, Universidade de São Francisco, Universidade de Minas Gerais, entre outras) e do Ministério da Educação – MEC, que aderiram e criaram unidades específicas para a gestão da qualidade educacional. Surgiram mestrados em qualidade e coordenadorias para melhorar a relação universidade-empresa, além de palestras e cursos sobre qualidade dentro das próprias universidades. (Sampaio, 1999)

O problema da falta de qualidade no ensino superior passou a ser percebido como um problema interno que atinge a formação e a carreira dos docentes e as perspectivas profissionais dos estudantes. A qualidade em educação é de difícil mensuração, devido à natureza intangível dos serviços. Os serviços prestados, experiências que o aluno vivencia, dentro e fora da instituição universitária, são de difícil padronização. (Assmann, 1998)

Em 1985, ocorreu a primeira comissão sobre qualidade no ensino superior. As propostas foram baseadas em indicadores indiretos (titulação acadêmica, regime de trabalho, pesquisa e pós-graduação). Entretanto, as propostas apresentadas causaram muita polêmica e não se chegou a nenhum consenso. Em 1992, a discussão foi retomada pelo Ministério da Educação e membros da comunidade acadêmica, porém sem êxito.

Em 1993, foi realizado o 1º Congresso Brasileiro da Qualidade no Ensino Superior pelo Instituto Brasileiro da Qualidade em Serviços – Ibraqs, repetindo-se por dois anos consecutivos. Os temas discutidos nesses seminários tendiam a tratar a qualidade dos serviços prestados pelas instituições visando à melhoria da relação empresa/cliente. A qualidade, nesse contexto, estava direcionada à melhoria dos serviços de secretaria, de apoio aos estudantes e à estrutura física (prédios, instalações, laboratórios, entre outros). Esse evento foi extinto em 1996, com a implantação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que implantou projetos sobre qualificação do corpo docente, reformulação de projetos pedagógicos, revisão de currículos, entre outros, visando à melhoria da qualidade do ensino superior. Entre esses projetos, destacam-se a Lei nº 9.131/95, que criou o Exame Nacional de Cursos, o “Provão”, e o Decreto nº 2.026/96, que determinou sua realização.

Os cursos de Administração, Direito e Engenharia Civil foram os primeiros a serem submetidos ao Exame Nacional de Cursos, por possuírem maior número de alunos matriculados, conforme tabela abaixo.

TABELA 3.4 – CURSOS COM MAIOR NÚMERO DE MATRICULAS

CURSO	ALUNOS MATRICULADOS (1995)
Administração	195.603
Direito	190.712
Engenharia Civil	140.169
Pedagogia	114.365
Ciências Contábeis	102.900
Letras	91.914
Ciências Econômicas	67.594
Psicologia	50.055
Comunicação Social	48.487
Medicina	47.919

Fonte: Sampaio (1999)

A baixa qualidade do ensino superior privado deve-se à ausência de mecanismos de controle eficazes por parte do Governo. Para auferir a qualidade (ou a falta dela) no ensino superior, são utilizados quatro indicadores indiretos: (Sampaio, 1999)

- Áreas de concentração dos cursos – destaca-se a concentração da oferta de cursos nas áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas. São áreas que têm uma alta demanda no mercado e não requerem grandes investimentos para a implantação e manutenção dos cursos. Essa alta demanda deve-se à flexibilidade acadêmica (aulas em um único período), anuidades mais acessíveis e mercado profissional mais amplo para os graduados.
- Titulação acadêmica do corpo docente – o grau de titulação acadêmica é um indicador de qualidade do ensino superior nas instituições públicas e privadas. O

setor privado conta com um percentual menor de mestres e doutores, comparado ao setor público, ou seja, o setor privado conta com profissionais menos qualificados.

- Carreira e regime de trabalho – nos estabelecimentos privados, geralmente, a contratação dos docentes não tem relação com o grau de formação acadêmica no campo de conhecimento específico, e também ocorre por indicação de professores e dirigentes acadêmicos aos dirigentes das mantenedoras. O regime de trabalho, no setor educacional privado, possui predominância do contrato parcial, ou seja, os professores são contratados e pagos pelo número de aulas ministradas. Essa condição de trabalho fragmenta o corpo docente e não incentiva o professorado ao aperfeiçoamento, constituindo-se em grave obstáculo para a melhoria da qualidade de ensino.
- Pesquisa e pós-graduação *stricto sensu* – a falta de professores titulados e contratos por hora/aula acarreta na ausência de pesquisa. As instituições privadas mantêm pequena oferta de cursos de pós-graduação, mestrado e doutorado, e geralmente essa oferta está centrada nas áreas de Ciências Sociais Aplicadas e Humanas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 estabeleceu, com base nesses indicadores, que, nas instituições educacionais de ensino superior, um terço de seus professores deve ter título de mestre ou doutor e que um terço do quadro docente deve ser contratado por quarenta horas semanais. Essas exigências visam à associação entre ensino e pesquisa que, para ser implantada e desenvolvida necessita de docentes com titulação e com regime de trabalho de quarenta horas semanais.

As estratégias adotadas em cada segmento educacional, visando à melhoria do desempenho de seus cursos na avaliação do MEC, são diferenciadas. As universidades comunitárias procuraram promover modificações nas condições de contratação dos

docentes, melhorando com isso seus conceitos no quesito regime de trabalho e/ou jornada docente.

As universidades particulares optaram pela contratação de professores com maior titulação acadêmica, melhorando o conceito titulação. Nos estabelecimentos privados não-universitários foram adotadas estratégias para obter melhoria tanto nos conceitos jornada de trabalho quanto na titulação.

Entretanto, o aumento dos percentuais de cursos com conceitos A e B para os quesitos titulação e jornada docente não implicou em igual aumento da proporção de cursos que obtiveram conceitos A e B no Provão”. (Sampaio, 1999)

Conforme a Declaração Mundial sobre Educação Superior, da UNESCO (1998):

- a) A qualidade em educação superior é um conceito multidimensional que deve considerar todas as suas funções e atividades: ensino e programas acadêmicos, pesquisa e fomento da ciência, provisão de pessoal, estudantes, edifícios, instalações, equipamentos, serviços de extensão a comunidade e o ambiente acadêmico em geral. Uma auto-avaliação interna transparente e uma revisão externa com especialistas independentes são vitais para assegurar a qualidade. Devem ser criadas instâncias nacionais independentes e normas comparativas de qualidade devem ser definidas;
- b) A qualidade requer também que a educação superior seja caracterizada por sua dimensão internacional: intercâmbio de conhecimentos, criação de redes interativas, mobilidade de professores e estudantes e projetos de pesquisa internacionais, levando-se sempre em conta os valores culturais e as situações nacionais;

- c) Para atingir e manter a qualidade nacional, regional ou internacional, é preciso existir uma seleção cuidadosa e treinamento contínuo de pessoal, particularmente a promoção de programas apropriados para o aperfeiçoamento do pessoal acadêmico, incluindo a metodologia do processo de ensino e aprendizagem. As novas tecnologias de informação são importante instrumento neste processo, devido ao seu impacto na aquisição de conhecimentos teóricos e práticos.

4 – QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

Qualidade é algo concreto, resultado de esforços coordenados de equipes organizadas em fases ordenadas. Para implantar qualidade é preciso ter uma missão extremamente bem definida, para que, no decorrer das atividades, a direção e os objetivos não sejam esquecidos ou perdidos.

A busca pela qualidade deve ser um objetivo estratégico, liderado pela alta gerência, para identificar e satisfazer as necessidades e expectativas dos clientes, com participação de todos os funcionários em aprimoramento contínuo, por meio de projetos, ações e treinamento.

A atividade acadêmica é complexa e qualitativa. O produto proveniente ou resultante dessa atividade é o desenvolvimento de habilidades nos alunos, como ler, escrever, pensar, raciocinar, falar e, principalmente, resolver problemas.

“A missão de uma instituição educacional de nível superior é formar cidadãos e profissionais que atendam as demandas sociais, culturais, científicas e tecnológicas da sociedade a curto, médio e longo prazos, através das atividades de ensino, pesquisa e extensão”. (Barçante, 1998)

Entretanto, a estrutura organizacional não possui um controle total do acesso dos alunos e do processo de ensino-aprendizagem, o qual é afetado pelo engajamento do aluno na sua própria formação.

A estrutura organizacional das universidades é fragmentada em várias áreas. O poder decisório está centralizado na figura do Reitor, que o delega aos coordenadores dos departamentos. O docente é o agente de produção e usufrui de liberdade acadêmica, porém, na maioria dos casos, o trabalho é individual entre os departamentos e entre os

docentes. Esse conjunto de características identifica a organização acadêmica como uma ‘anarquia organizada’ ou um ‘sistema frouxamente articulado’. (Meyer *apud* Alberton, 1999)

As instituições educacionais possuem públicos e clientes como qualquer outra organização. Esses clientes são formados por um grupo de pessoas e ou organizações que têm interesse real no produto ou serviço oferecido. A Figura 4.1 apresenta o público e os clientes de uma instituição educacional.

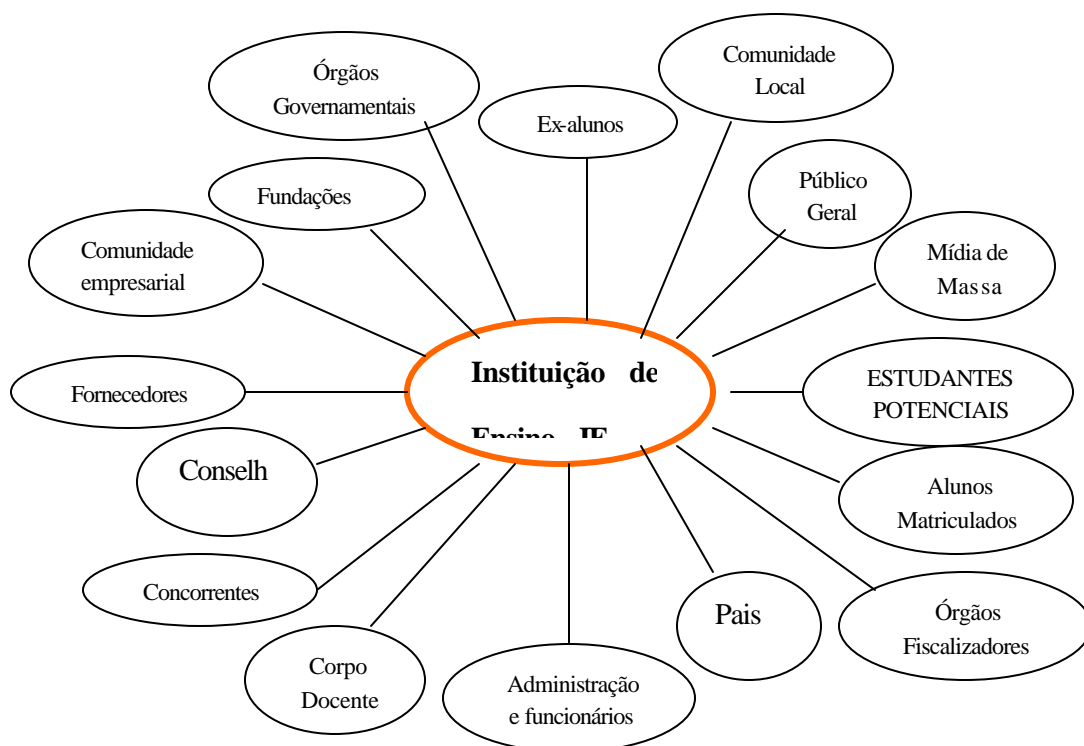


FIGURA 4.1 – PÚBLICOS E CLIENTES QUE INTERAGEM COM AS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS

Fonte: Kotler & Fox (1994) *apud* Alberton (1999)

Nesse contexto, o aluno é visto como cliente preferencial, ativo no processo ensino-aprendizagem e na edificação da escola, quando compra o serviço (educação). É o produto resultante do trabalho de todos os funcionários da instituição (com especial destaque aos docentes, que mantêm contato direto e constante com o aluno), quando se gradua e entra no mercado de trabalho.

4.1 – A INSTITUIÇÃO DE ENSINO COMO SISTEMA

Toda organização, inclusive as educacionais, é um sistema vivo com processos de transformação para a obtenção de produtos ou serviços que devem atender às necessidades de um grupo específico, denominado cliente. A Figura 4.2 apresenta uma visão de processo na educação.

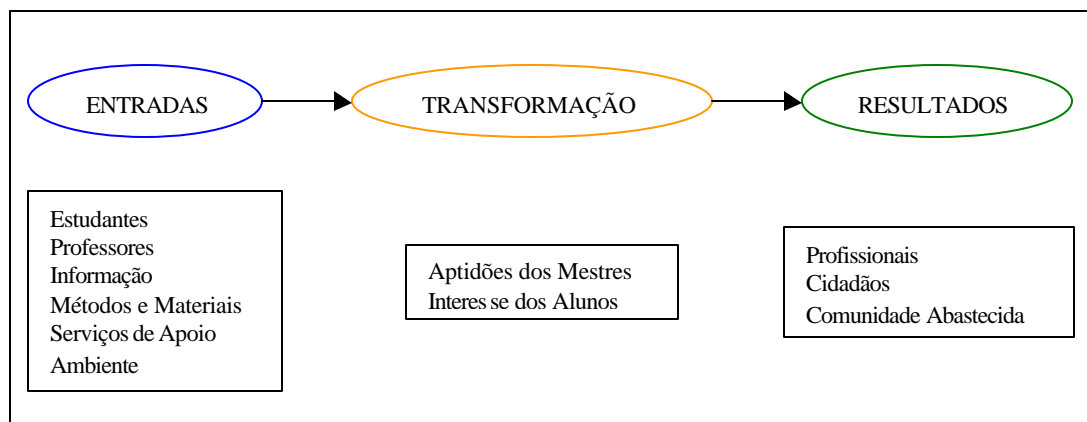


FIGURA 4.2 – PROCESSO NA EDUCAÇÃO

Fonte: Alberton (1999)

Todo processo requer entradas ou insumos (input), que sofrem transformação para resultar em produtos ou serviços (output). Os produtos provenientes do processo podem ser tangíveis ou intangíveis. O produto tangível pode ser montagens, materiais processados ou equipamentos, ou seja, algo físico. O produto intangível é caracterizado

pelo conhecimento e pelos conceitos adquiridos, algo abstrato. A produtividade desse processo será vista pelo resultado da quantidade ou da qualidade do produto e pelo melhor uso dos recursos utilizados na sua realização. (Barbosa *et. al.*, 1995)

Para existir alta produtividade é preciso que o trabalho seja realizado corretamente, visto que o retrabalho não agrega valor ao produto e gera custos para a empresa e para o cliente, além de criar uma imagem negativa no mercado.

“A repetência é o retrabalho no processo ensinar-aprender. Uma escola com altos índices de repetência é uma escola de baixa produtividade, pois gasta, em média, mais tempo (logo, mais recursos) para formar o mesmo número de alunos que gastaria, se não houvesse repetência. Da mesma forma, uma escola com baixos índices de repetência, ou onde até não haja repetência, mas a qualidade intrínseca do ensino não seja boa, é uma escola de baixa produtividade, pois não tem sentido considerar produtividade sem qualidade. A produtividade é aumentada pela melhoria da qualidade.” (Barbosa *et. al.*, 1995)

Os objetivos da implantação de programas de qualidade na educação são:

- Contribuir para a formação de profissionais orientados para o mercado;
- Reduzir os índices de evasão e reprovação;
- Racionalizar dos custos.

“ A universidade deve garantir a qualidade para resgatar sua legitimidade social e provar que ela mesma se respeita e respeita a comunidade. 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 apud Alberton, 1999)

A universidade vista como organização humana destinada à satisfação das necessidades de aprendizagem das pessoas pode ser entendida como um sistema. Neste sistema há três componentes. (Barbosa *et. al.*, 1995). A Figura 4.3, demonstra a escola vista como um sistema.

1. As instalações, os materiais e os equipamentos que constituem a parte física do sistema;
2. O conjunto de procedimentos operacionais (especificações de tarefas, atividades, rotinas, etc.);
3. O conjunto de pessoas que atuam na escola, ou seja, o elemento humano, constituído pelos alunos, pais, professores, administradores e funcionários.

A partir desse sistema, a escola pode ser melhorada por:

- Aporte de capital: o retorno é de curto prazo, a melhoria é visível com obras físicas (prédios, instalações, materiais de trabalho, etc.), com a aquisição de novos equipamentos e materiais didáticos. Entretanto, melhoria apenas na estrutura física não assegura melhoria na qualidade de ensino. É preciso melhorar, em conjunto, a capacitação da direção, professores e funcionários, por meio de treinamento.
- Aporte de conhecimento: o retorno ocorre a longo prazo, entretanto a qualidade e a produtividade são maiores que os investimentos isolados na estrutura física. A melhoria da qualidade, neste âmbito, dependem de educação (aquisição de conhecimentos) de toda a estrutura educativa. Os recursos humanos são o principal objeto de ação e devem ser motivados e valorizados.

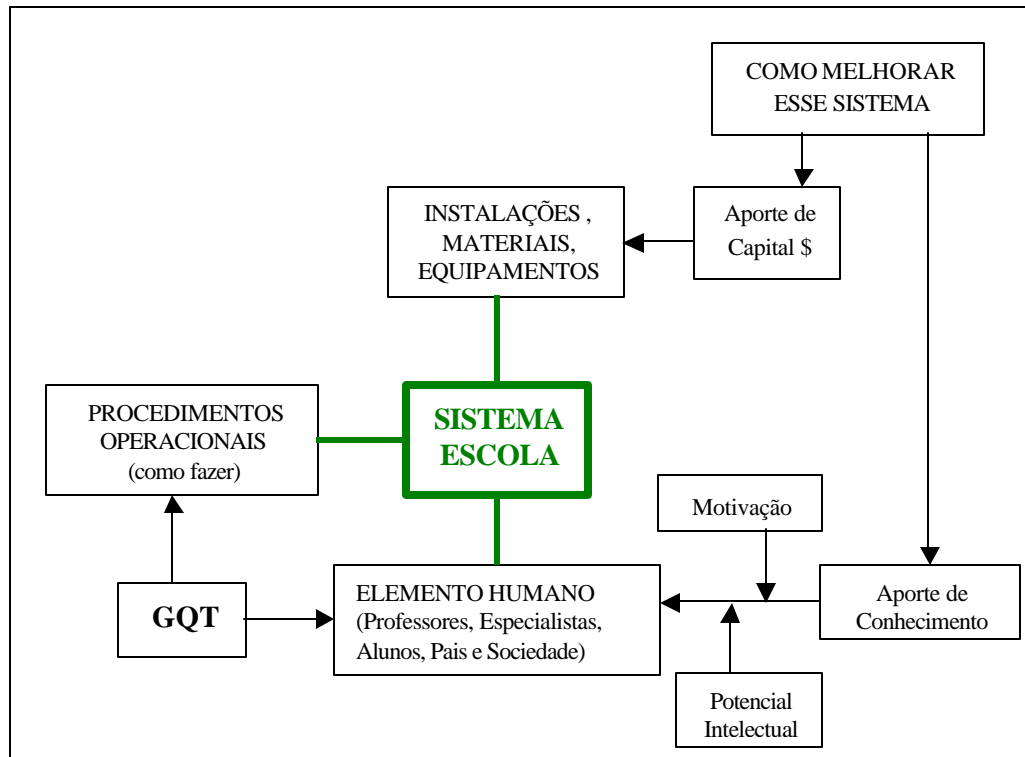


FIGURA 4.3 – VISÃO DA ESCOLA COMO UM SISTEMA

Fonte: Barbosa et. al. (1995)

O trabalho pela gestão da qualidade, nesse sistema educacional, influi diretamente sobre os componentes Elemento Humano e Procedimentos Operacionais. No Elemento Humano, resulta em aproveitamento do potencial intelectual de cada indivíduo, favorecimento do trabalho em equipes, melhorias no ambiente e no aproveitamento do tempo. Nos procedimentos operacionais a qualidade reduz o retrabalho, melhora o uso de recursos, melhora os processos de decisão e identifica a causa dos problemas, que passam a ser resolvidos pelos responsáveis de cada processo.

Ramos (1992), afirma que para iniciar a qualidade na educação, é preciso basear-se nos quatorze pontos de Deming, que podem ser aplicados a qualquer tipo de organização e em qualquer divisão da empresa:

1. Filosofia da Qualidade – a escola trabalha para o cliente (aluno), tendo como propósito enriquecê-lo como ser humano e cidadão;
2. Constância de Propósitos – definição clara e objetiva do que a escola pretende alcançar no futuro e como atingir os objetivos propostos. Envolve a definição da missão, política, objetivos e planos de curto e longo prazos;
3. Avaliação no Processo – a escola deve ser capaz de avaliar e modificar seu processo de trabalho conforme as transformações das necessidades dos alunos e do mercado de trabalho;
4. Insumos de Qualidade – estabelecer transações a longo prazo com fornecedores selecionados;
5. Melhoria Constante – buscar o aperfeiçoamento contínuo, promovendo avanços na estrutura educacional (física e pedagógica) por meio de novos projetos e ações;
6. Treinamento em Serviço – oferecer condições básicas à inovação para aperfeiçoar processos, para utilização de novas tecnologias e preparação de recursos humanos mais competentes;
7. Liderança – instituir a liderança no lugar das chefias;
8. Afastamento do Medo – o medo gera custos e dificulta os processos de informações na organização. O trabalho em equipes deve trazer evolução mútua para os envolvidos;
9. Eliminação de Barreiras – as barreiras estão em todas as áreas, limitando o acesso das pessoas às informações. A formação de equipes da qualidade auxilia a sua eliminação;
10. Comunicação Produtiva – eliminar slogans, exortações e diálogos vazios. Deve-se criar diálogos abertos e construtivo entre todos os funcionários;

11. Abandono de Cotas Numéricas – eliminar a medição do trabalho, ou seja, o que cada funcionário deve fazer em um determinado período de tempo. A escola não é linha de produção fabril. Deve-se utilizar avaliações estatísticas como ferramentas de controle;
12. Orgulho da Execução – a comunidade escolar deve sentir-se emocionalmente envolvida com os propósitos estabelecidos e sentirem orgulho do que fazem;
13. Educação e Aperfeiçoamento – investimentos na educação continuada dos professores e funcionários;
14. Ação para Transformação – participação de todos no planejamento de como agir para melhorar.

4.2 – PLANO DE AÇÃO

A universidade deve iniciar seu programa de qualidade por meio de um plano de ação que indique quais ferramentas gerenciais serão utilizadas. A gestão da qualidade integra três elementos fundamentais: foco no cliente, melhoria de processos e envolvimento das pessoas. Ver Figura 4.4.

A implantação da gestão pela qualidade na educação diferencia-se da indústria, porque necessita de um projeto pedagógico, em que o professor é o responsável pelo processo de ensino-aprendizagem (atividade fim) e um projeto administrativo (atividade meio) que dê suporte ao primeiro (Arruda, 1997).

Esse programa de qualidade deve, também, atender às expectativas e exigências governamentais e da instituição, ou seja, deve conduzir a entidade aos conceitos “A” e “B” do Ministério da Educação e atender às exigências pedagógicas definidas pelos docentes e discentes da instituição, buscando a qualidade intrínseca.

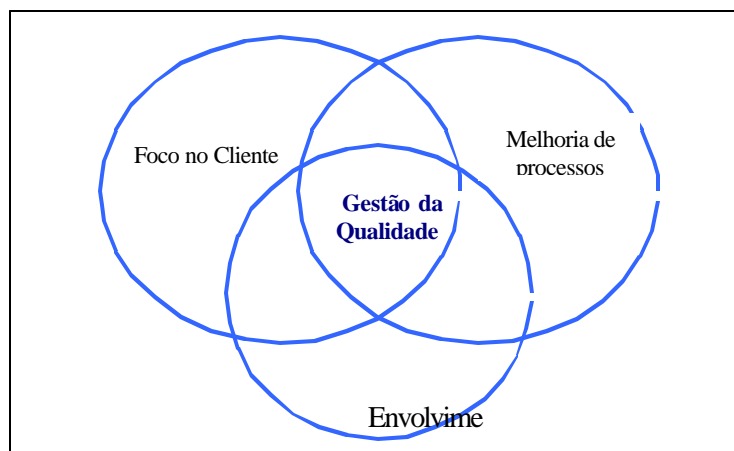


FIGURA 4.4 – ELEMENTOS FUNDAMENTAIS DA GESTÃO DA QUALIDADE

Fonte: Castro (1995)

A implantação da qualidade em educação deve seguir as seguintes ações básicas:

(Barbosa *et. al.*, 1995).

- Realização de palestras e seminários sobre gestão da qualidade, para informar e sensibilizar a Alta Administração da instituição;
- Estabelecimento de Comitê Diretivo (Reitor – Alta Gerência) e Executivo (Coordenadores) de gestão da qualidade, para cuidar da implantação;
- Verificação da situação atual da instituição (ação diagnóstica);
- Gerenciamento baseado no ciclo PDCA (*Plan, Do, Check, Action*);
- Estabelecimento da missão, crenças, valores, diretrizes, etc.;
- Elaboração de um plano geral de implantação da gestão da qualidade na instituição;
- Definição e esclarecimento dos papéis dos funcionários;
- Elaboração de um plano de implantação do programa 5S para toda a instituição;
- Formação de grupos de estudos para assimilação e unificação de conceitos e linguagens:
- Autonomia para os professores melhorarem seu desempenho;

- Formação e treinamento de equipes de trabalho (corpo funcional) para identificação e solução de problemas;
- Realização de cursos complementares (gerenciamento do crescimento do ser humano, gerenciamento para diretrizes na educação, padronização na educação, estatística aplicada à qualidade na educação, etc.), além de oferecer oportunidades para a formação continuada do docente (cursos de especialização, mestrado e doutorado);
- Promoção de reuniões sistemáticas com a comunidade da instituição, para apresentação e avaliação das atividades realizadas e dos resultados obtidos;
- Acompanhamento do processo de implantação da qualidade;
- Realização de visitas a outras instituições onde a gestão da qualidade esteja mais adiantada;
- Realização de parcerias com outras instituições da sua região, visando à troca de experiências na implantação da qualidade;
- Implantação de um Sistema de Informação Gerencial – SIG;
- Nova forma de classificar os alunos, os funcionários da escola e grupos externos (pais e organizações).

Não existe prazo para o término da implantação de um programa de qualidade, porque a melhoria deve ser contínua, com a implantação de novas metas, ações, ferramentas, capacitação das pessoas e, principalmente, adaptação às transformações sociais.

4.3 – FERRAMENTAS DA QUALIDADE

Após a adesão da Alta Gerência para a qualidade, do estabelecimento dos comitês e da ação diagnóstica, é preciso verificar quais ferramentas gerenciais serão utilizadas.

Os envolvidos no processo de implantação da qualidade devem conhecer os processos de seus próprios trabalhos e devem ajudar na elaboração do plano de ação, que deverá ser estruturado no ciclo PDCA (*Plan, Do, Check, Action*, que significam: planejamento, execução, verificação e ação). (Arruda, 1997). A Figura 4.5 ilustra o ciclo PDCA em suas quatro fases:

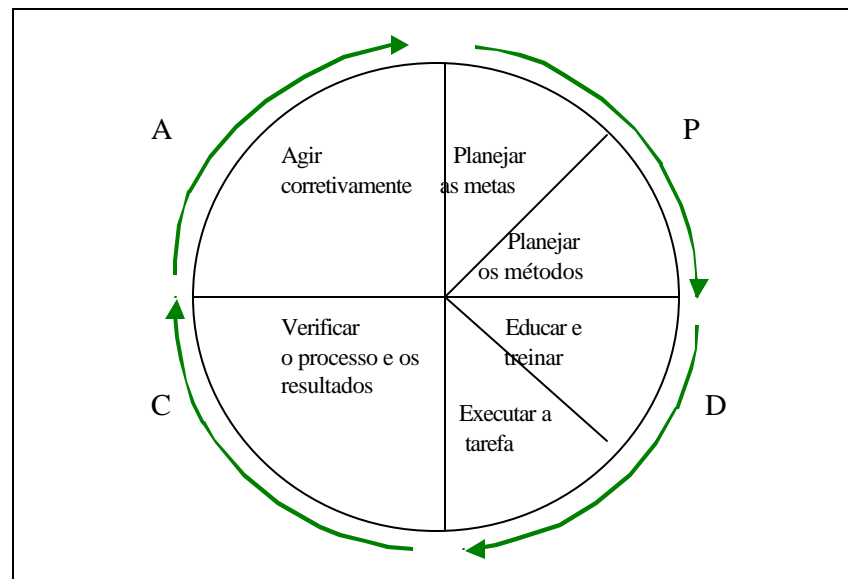


FIGURA 4.5 – CICLO PDCA

Fonte: Arruda (1997)

- P - *Plan* (planejamento): definição das metas e macroobjetivos;
- D – *Do* (execução): as pessoas que executarão as tarefas devem ser informadas e treinadas;
- C – *Check* (verificação): comparação do resultado alcançado com o planejado;

- A – *Action* (ação): se não foi alcançado o planejado, o responsável pelo processo atuará com medidas corretivas, para que o problema não volte a ocorrer.

Este plano deve ser formado por macroobjetivos, que são desdobrados em objetivos específicos. Para a elaboração desses objetivos específicos é recomendável a utilização do 5W2H (*what, who, when, why, where, how e how much*). O 5W2H é a mais simples ferramenta gerencial da qualidade, porém eficaz, porque determina o objeto a ser identificado (O quê?), o sujeito que age em relação ao objeto (Quem?), o tempo numa seqüência ordenada de eventos (Quando?), o espaço em que deve ocorrer (Onde?), a ordem de causa e efeito (Como?), a finalidade ou o motivo determinante da ação (Por quê?) e o custo para realização (Quanto custa?). A Tabela 4.1 apresenta o 5W2H e as sete perguntas que permite entender situações e problemas organizacionais: (Castro, 1995)

TABELA 4.1 – 5W2H

5W2H	4QPOC	Por exemplo:
What?	O Quê?	O que é isso? O que aconteceu? O que deve ser feito?
Who?	Quem?	Quem fez? Quem é responsável? Quem observou? A quem interessa?
When?	Quando?	Quando aconteceu? Quando deve ser feito? Quanto tempo leva para fazer?
Why?	Por quê?	Por que isso acontece? Por que isso deve ser feito? Por que está errado? Por que a falha aconteceu?
Where?	Onde?	Onde fica isso? Onde o fato aconteceu? Onde a ação deve ser tomada?
How?	Como?	Como isso acontece? Como proceder para obter os resultados desejados? Como evitar erros?
How much	Quanto custa?	Quanto custa para ser feito? Qual o valor em dinheiro para concretizar o projeto?

Fonte: Castro (1995)

O PDCA, o 5W2H e o 5S constituem o ferramental básico para a qualidade.

O 5S é um programa de educação que busca a sensibilização das pessoas para a prática de hábitos saudáveis, alterando o comportamento. Também busca a reorganização da empresa (espaço físico) e o comprometimento organizacional,

proporcionando saúde física e mental a curto prazo. Foi criado no Japão, na década de 50, e representa as iniciais de cinco palavras japonesas, *Seiri*, *Seiton*, *Seisou*, *Seiketsu* e *Shitsuke*, traduzidas para o português como senso de utilização, senso de ordenação, senso de limpeza, senso de saúde e senso de autodisciplina. Os 5S ou 5 Sentos significam: (Vivan et. al., 1998)

- *Seiri* – senso de seleção, utilização, descarte e arrumação. Serve para facilitar as primeiras ações, refere-se ao descarte de objetos e dados que não são utilizados para o fim desejado. Em sentido amplo, refere-se à eliminação de burocracia e desperdícios de recursos;
- *Seiton* – senso de ordenação, organização e sistematização. Refere-se à disposição dos objetos e dados. Deve existir uma excelente comunicação visual que facilite o acesso aos dados e ao fluxo de pessoas;
- *Seisou* – senso de limpeza. Deixar o ambiente de trabalho sempre limpo. No plano psicológico, significa adotar comportamentos éticos, limpos e transparentes;
- *Seiketsu* – senso de saúde, higiene e asseio. Refere-se à preocupação com a própria saúde nos níveis físico, mental e emocional;
- *Shitsuke* – senso de autodisciplina, educação, ordem mantida, comprometimento. Exercício automático dos padrões técnicos, éticos e morais da organização, buscando a melhoria sem a necessidade de controle externo.

As premiações e o reconhecimento são extremamente importantes para a manutenção do programa. Os resultados divulgados são fatores de incentivo para os participantes, principalmente os alunos.

“Por suas características educativas, o Programa 5S tem as escolas como um lugar de excelência para ser aplicado. Seus benefícios vão muito além de manter o ambiente organizado, ordenado, limpo e em condições saudáveis para o exercício das atividades de trabalho, estudo e lazer. O 5S promove o crescimento do ser humano dentro de uma abordagem holística. Ao envolver os alunos nas atividades de implementação, a escola estará exercendo com amplitude e profundidade sua missão, que é de educar e formar um novo tipo de cidadão: aquele que respeita si mesmo, os seus semelhantes e os valores universais do homem.” (Barbosa et. al., 1995)

O programa 5S é um alicerce para a implantação da gestão pela qualidade, pois atua a curto prazo, principalmente na eliminação de desperdício, alteração de mentalidade, interação entre chefes e subordinados e estimula a reflexão sobre a necessidade da qualidade de produtos e serviços, principalmente qualidade de vida. (Vivan et. al., 1998)

O 5S utiliza o potencial criativo e incrementa a participação de todos, principalmente no ambiente escolar, propiciando um clima favorável ao bom desempenho no trabalho e preparando o ambiente para a implementação de programas de qualidade mais complexos, como: (Paladini *apud* Alberton, 1999)

- Diagrama de causa-efeito, também conhecido por diagrama de Ishikawa: permite a visualização da relação entre as causas e os efeitos delas decorrentes;
- Histogramas: estruturas utilizadas na estatística para a representação de dados;

- Gráficos de controle: representação gráfica de dados da qualidade em um diagrama com valores limites definidos, para identificar e desativar em tempo hábil os desvios do fluxo de processo planejado;
- Gráfico de Pareto: usado para classificar causas que atuam em um dado processo de acordo com o seu grau de importância;
- Fluxograma: representação gráfica que demonstra todos os passos de um processo;
- Folhas de checagem (ou coleta de dados): utilizadas para registro de dados de acordo com a necessidade do usuário;
- Diagrama de dispersão: utilizado para análise das relações entre variáveis;
- Perda zero: eliminação de todos os tipos de perdas decorrentes do processo produtivo;
- Células de produção: organização de processo produtivo em pequenas fábricas, de modo a transformar setores da organização em clientes e fornecedores uns dos outros;
- Kanban: técnica para minimização de estoques;
- Manutenção Produtiva Total (TPM): envolvimento dos operadores das máquinas e equipamentos nos processos de produção;
- Círculos da Qualidade: organização de colaboradores em pequenos grupos, tornando-se participantes da produção da qualidade;
- JIDOKA ou automação: técnica de autogerenciamento dos funcionários para controle de seu próprio trabalho;
- Qualidade na origem: motivação da produção da qualidade na primeira vez;
- Diagrama matriz: estrutura que organiza informações que representam ações e atributos inter-relacionados;

- Matriz de análise de dados: análise das variáveis que intervêm em um processo;
- Diagrama seta: utilizado para programar a execução de atividades;
- Diagrama de dependência: demonstra como causas e efeitos se relacionam;
- Diagrama de árvore: determina os métodos e as formas para atingir os objetivos;
- Diagrama de similaridade: define níveis de similaridade entre informações relativas de um determinado processo;
- Diagrama de programação da decisão: detecta situações não previstas, elimina-as ou diminui suas influências no processo.

4.4 – EQUIPES DA QUALIDADE

A gestão da qualidade deve envolver toda a instituição universitária. A partir do momento em que as pessoas afetadas por uma mudança participam do planejamento e da prática do programa, o processo torna-se mais aceitável para elas.

O ambiente escolar é profundamente afetado por relacionamentos. As pessoas sentem-se mais solidárias e mais desejosas de contatos em suas relações interpessoais. Neste ambiente, o trabalho em equipe é um poderoso instrumento. (Ramos, 1994)

Define-se equipes como sendo grupos de pessoas que trabalham juntas na busca de objetivos comuns. O processo de equipe concentra-se no esclarecimento de questões, idéias e sugestões. As posições profissionais na equipe de trabalho devem servir para estruturar o grupo, e não para estabelecer distâncias e medo de punição. O trabalho em equipe atende as necessidades: (Ramos, 1994)

- sentimentos de pertencer;
- conquista de amizades;
- exercício do poder;

- independência de pensamento;
- liberdade de posicionar-se;
- maestria de habilidades;
- construção do conhecimento;
- autodeterminação;
- interdependência de ações.

Para o sucesso das equipes é preciso uma administração participativa, com mecanismos que facilitem a integração entre todos os segmentos da escola: divisões, departamentos, comitês e equipes de trabalho. Os esforços devem ser coordenados, propiciando uma sinergia positiva, e é necessária uma visão interativa iniciada com a alta gerência, além de maturidade e inteligência emocional de todos os membros.

Os membros das equipes podem ser formados por todos os níveis hierárquicos de forma voluntária. É recomendável formar grupos de quatro a oito pessoas, nos quais são tratados e analisados os problemas da própria área de atuação e a solução dos mesmos. (Diemer *apud* Alberton, 1999)

O método mais usado para organizar o trabalho das equipes é conhecido como MASP – Método de Análise e Solução de Problemas. O MASP é baseado no ciclo PDCA e consta de oito fases, conforme Figura 4.6. (Castro, 1995)

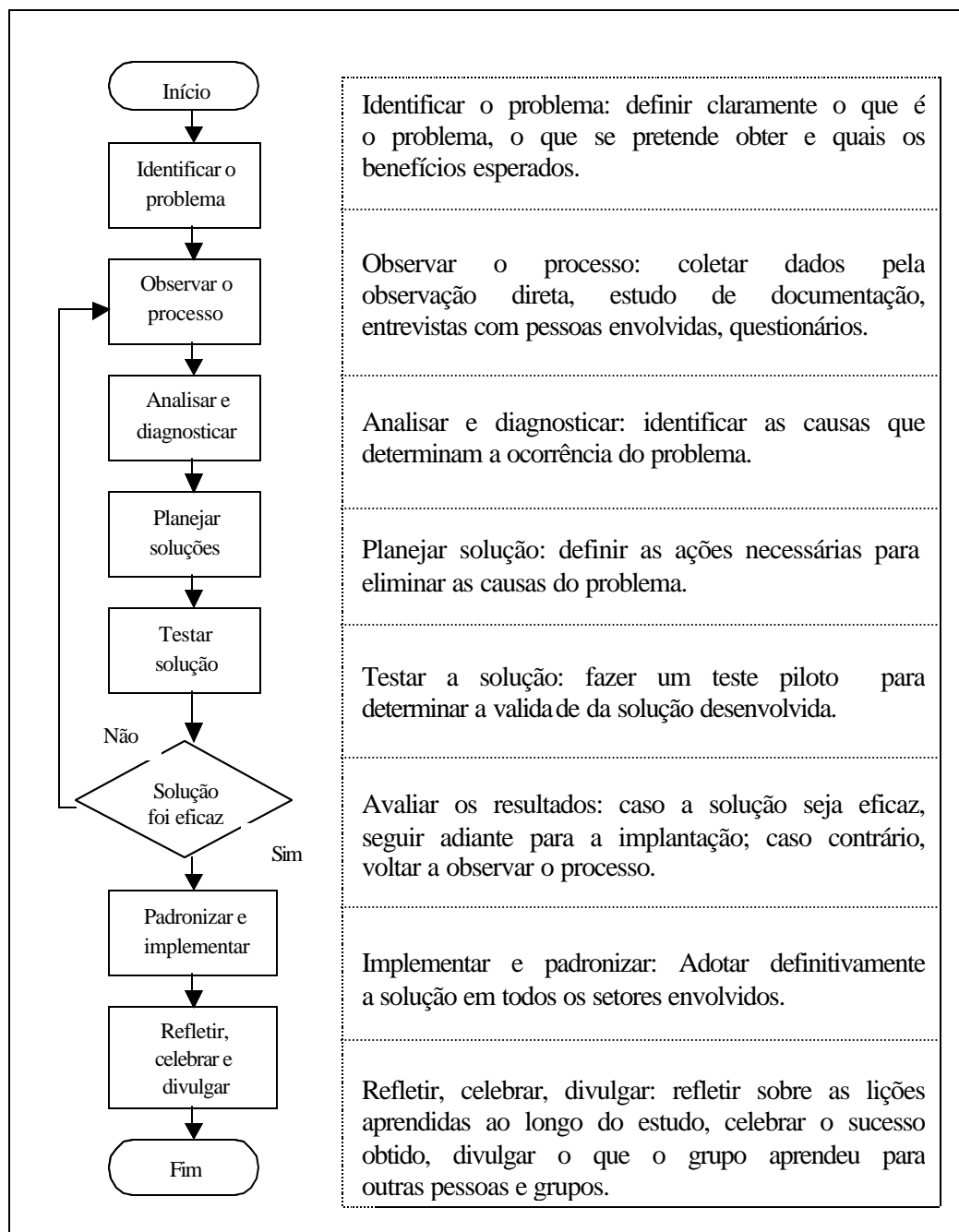


FIGURA 4.6 – MASP : MÉTODO DE ANÁLISE E SOLUÇÕES DE PROBLEMAS

Fonte: Castro (1995)

A qualidade dos trabalhos das equipes dependem da produtividade das reuniões.

Ramos (1994) propõe a organização das empresas em quatro fases:

1. Regras de funcionamento: horário, local, datas, duração (de preferência sempre os mesmos, para não atrapalhar as demais atividades do grupo) - aceitas por todos e com registro dos principais assuntos;
2. Definição dos papéis e atribuições: coordenador (líder), secretário (que elabora as atas e registros das reuniões), funções dos participantes;
3. Esclarecer a finalidade das reuniões: introduzir idéias de qualidade, melhoria constante na educação, levantamento e análise de problemas, coleta de dados, avaliação de cada reunião e pauta para a próxima;
4. Facilitar a familiaridade entre os membros da equipe da reunião: estabelecer laços de confiança.

Entretanto, o sucesso das equipes depende da motivação dos integrantes. Conforme Maslow *apud* Alberton (1999), as pessoas estão sempre questionando e tendem à insatisfação. Todos os seres humanos possuem necessidades básicas, que se apresentam em graus de intensidade diferentes ao longo da vida, conforme Figura 4.7.

Favorecer o crescimento do ser humano significa desenvolver o potencial físico e mental de cada indivíduo. Para que uma equipe tenha maior nível de motivação, deve-se buscar o atendimento de suas necessidades básicas. A avaliação da motivação deve ser realizada em grupo, e não isoladamente.

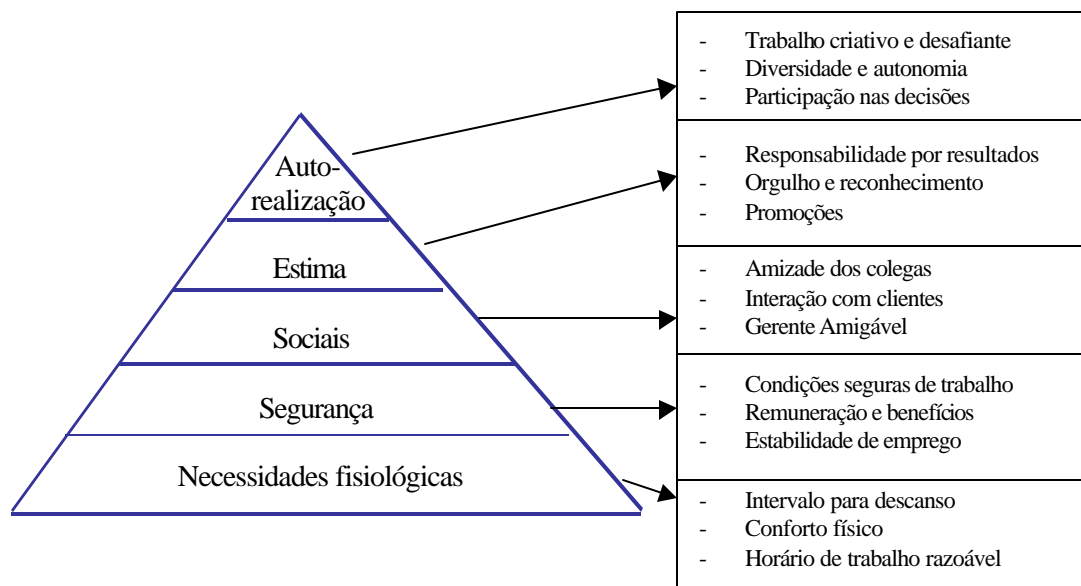


FIGURA 4.7 – HIERARQUIA DAS NECESSIDADES DE MASLOW E OS MEIOS DE SATISFAÇÃO

Fonte: Alberton (1999)

Herzberg *apud* Campos (1990) afirma que o homem sente fatores que trazem conforto ou desconforto conforme as relações existentes na estrutura organizacional, conforme Figura 4.8. Os fatores de desconforto devem ser eliminados, para que os programas de qualidade sejam realizados. A solução para evitar o desconforto e atender às necessidades básicas de Maslow é investir em educação e treinamento. Educação visa levar conhecimento às pessoas, e treinamento visa desenvolver habilidades na execução de tarefas. Os programas de educação e treinamento objetivam o desenvolvimento, na pessoa, da consciência de que é parte da organização onde trabalha. A instituição deve ser vista como parte do projeto de vida dos funcionários.

A alta gerência deve conscientizar-se de que os recursos humanos são o maior patrimônio da empresa, formando o diferencial competitivo de cada organização.

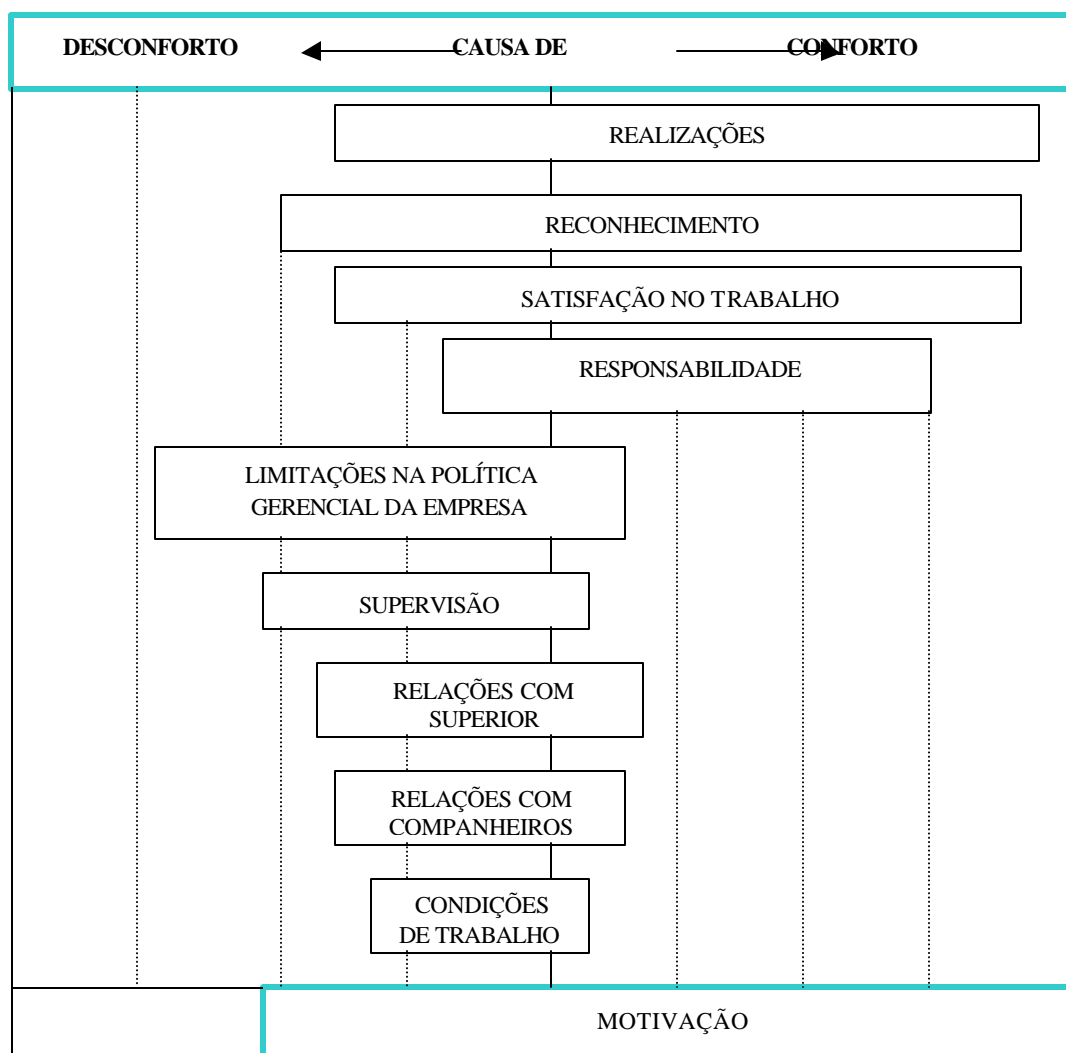


FIGURA 4.8 – FATORES DE CONFORTO E DESCONFORTO NO TRABALHO

Fonte: Campos (1990)

5.5 – CUSTOS DA QUALIDADE

A qualidade evita qualquer tipo de desperdício, inclusive o financeiro. Os maiores custos para implantar a qualidade são os de conformidade, referentes a pesquisa de mercado, treinamento, coordenação da qualidade, monitoramento e auditoria da qualidade, programas de bem estar, entre outros. E os da não-conformidade, referentes ao retrabalho de serviços, desistência de alunos, assiduidade dos trabalhadores,

absenteísmo, planejamento inadequado da força de trabalho, reclamações de clientes, entre outros. O custo total da qualidade é a soma da eficiência e da ineficiência.

A taxa zero de defeitos não pode ter um custo que eleve o preço do produto acima dos valores de mercado, ou seja, a qualidade não deve aumentar o preço do produto. Por exemplo: a empresa X implanta programas de qualidade e, para isso, o preço de seu produto A eleva-se de \$10 para \$100, sendo que o custo competitivo de um produto A no mercado é de \$15 - essa empresa não será competitiva. Levando em consideração que toda empresa visa ao lucro e à acumulação de capital, a qualidade não seria vantajosa. (Gentili *et. al.*, 1995)

A qualidade transformou-se em uma estratégia competitiva para aumentar a rentabilidade e para melhorar a adaptação às exigências do mercado e aos avanços tecnológicos. Os recursos das instituições acadêmicas são suficientes para a implantação da qualidade que visa à conformidade, ou seja, “fazer certo na primeira vez”, entretanto são mal gerenciados. O erro na qualidade é visto como custo; assim, evitar o erro é reduzir custos.

4.6 - RESISTÊNCIAS À QUALIDADE

No contexto universitário, as barreiras e resistências à qualidade são: (Barbosa *et. al.*,1995)

- Natureza qualitativa do produto (conhecimento, habilidades, valores e cultura);
- Dificuldade de mensuração do produto e serviço;
- Resistência a abordagens empresariais;
- Natureza individual da atividade acadêmica, que dificulta o trabalho em equipe;
- Estrutura de poder;

- Resistência a mudanças;
- Prática gerencial centrada no amadorismo;
- Aversão a riscos e desafios;
- Desmotivação das pessoas, devido aos baixos salários;
- Dificuldades originadas pelo confronto entre a prática e a teoria da qualidade, levando os participantes a desistirem do programa;
- Medo de perder posições (*status quo*);
- Excesso de burocracia;
- Falta de política definida para a aplicação dos recursos financeiros;
- Falta de política na formação de recursos humanos.

“Trava-se, na escola, neste final de século, um duelo de morte entre a excelência e a mediocridade. Há, de um lado, uma maioria silenciosa e incompetente de professores, diretores e alunos que aceita a ineficiência, o atraso, a improvisação e a rotina – criadores da estagnação e do retrocesso – que podem levar uma nação à perda de autonomia de seu destino. Com esta maioria, pactuam as famílias e a Sociedade, abrindo mão da vigilância em nome de falsas e levianas facilidades momentâneas e niveladoras. De outro lado, uma pequena minoria, no setor Educação, luta pelo aperfeiçoamento e a melhoria contínua dos métodos, processos e técnicas de ensino-aprendizagem, na convicção de que a batalha do futuro se perde ou se ganha em cada sala de aula.” (Souza apud Gentili et. al., 1995)

Cada universidade deve buscar, a partir da sua realidade, a eliminação das barreiras existentes, para não comprometer o êxito da instituição.

5 – UNITAU – UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

A Universidade de Taubaté foi criada em 06 de dezembro de 1974, por meio da Lei Municipal n.º 1498, e reconhecida pelo Decreto Federal n.º 78.924/76, durante o governo do Presidente Médici.

Durante a gestão do primeiro Reitor, o Professor Dr. José Alves, a UNITAU - Universidade de Taubaté - era composta pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, Direito, Ciências Contábeis e Atuariais, Engenharias (Civil, Mecânica e Elétrica), Serviço Social, Arquitetura, Psicologia, Enfermagem e Obstetrícia, Secretário Executivo, Processamento de Dados (Tecnólogo), Comunicação Social (Jornalismo, Publicidade e Propaganda e Relações Públicas), Odontologia e Agronomia. Em agosto de 1982, a Faculdade de Medicina foi agregada à UNITAU, que ficou composta por 16 unidades de ensino. A partir da década de 80, a Universidade de Taubaté priorizou a melhoria técnico-pedagógico-administrativa dos cursos já existentes, e não a criação de novos cursos.

A partir de 1997, na gestão do Reitor Prof. Dr. Nivaldo Zollner, deu-se ênfase ao fortalecimento da infra-estrutura, na ampliação e atualização das bibliotecas e na modernização dos laboratórios. Quanto ao processo didático-pedagógico, foi incentivada a melhoria e aumento do número de cursos de pós-graduação, capacitação e titulação dos docentes, aperfeiçoamento curricular programático e desenvolvimento de pesquisas, visando a uma formação profissional com qualidade, para atender às exigências do mercado de trabalho.

A UNITAU atualmente conta com 37 cursos de graduação, 4 cursos de doutorado, 8 cursos de mestrado, 48 cursos de pós-graduação *latu-sensu* e 200 cursos de extensão. O corpo docente é formado por 969 professores, sendo 229 mestres, 114

doutores e 10 livre-docentes. A UNITAU atende cerca de 13.000 alunos, conforme Tabela 5.1. A administração superior da Universidade é exercida pelos Conselhos (Universitário, de Ensino e Pesquisa e de Administração) e pela Reitoria.

TABELA 5.1 - A UNITAU EM NÚMERO

Área Total	2.948.347,68 m ²
Área Construída	105.813,34 m ²
Departamentos de Ensino	20
Cursos de Graduação	37
Cursos de Pós-Graduação:	
- Doutorado em Odontologia	3
- Doutorado em Engenharia Ambiental	1
- Mestrado em Odontologia	4
- Mestrado em Linguística Aplicada	1
- Mestrado em Engenharia Mecânica	1
- Mestrado em Engenharia Ambiental	1
- Mestrado em Administração de Empresas	1
- Cursos de especialização, aperfeiçoamento e residência médica	48
- Cursos de extensão, atualização e treinamento	200
Alunos (ensino médio, graduação, pós-graduação, atualização, extensão, treinamento, aperfeiçoamento e residência médica)	13.067
Professores	969
Funcionários	752
Bibliotecas	13
Acervo das bibliotecas (livros e periódicos)	193.278
Laboratórios (áreas de biociências, exatas e humanas)	72
Grupos de estudos e pesquisas (CNPq)	38
Convênios institucionais para estágio de graduação	906
Bolsas de Estudos:	
- Graduação – SIMUBE (UNITAU e PMT)	315
- Graduação – CREDUC/MEC	234
- Graduação – bolsas-estágios/UNITAU	218
- Bolsas para servidores (funcionários e professores)	76
- Pós-graduação – CAPES/UNITAU	74
- Pós-graduação – FUNDAP (residência médica)	48

Fonte: Revista Informativa da UNITAU (1999)

5.1 – ECA

Em 1961, foi criado o Departamento de Economia, Ciências Contábeis, Administração e Secretariado Executivo – ECASE, com o curso de Ciências Contábeis e Atuariais. Na década de 70, foram criados os cursos de Economia e Administração e, na década de 90, os cursos de Administração com ênfase em Gerenciamento Empresarial, Administração com ênfase em Comércio Exterior e Administração com ênfase em Hotelaria e Turismo, todos com habilitação em Bacharelado.

O ECA é formado por setenta professores, dos quais 25 são mestres e doutores, e os demais especialistas. Atende cerca de dois mil alunos, no período noturno. Conta com sala para palestras e treinamentos com capacidade para 170 pessoas, equipada com videocassete e televisão. Possui nove retroprojetores, 27 telas de projeção, projetor Polaroid, Data Show, três videocassetes, cinco televisores, biblioteca com 5.324 exemplares e laboratório de informática de 100,69 m² com 25 microcomputadores em rede LAN, duas impressoras matriciais e duas impressoras jato de tinta colorida.

O Departamento também conta com o Núcleo de Pesquisas Econômico-Sociais (NUPES), que publica mensalmente a revista Vale Economia, além de realizar pesquisas e auxiliar os alunos nas disciplinas e na monografia.

No ECA há diversos cursos de especialização em Administração e Recursos Humanos, destacando-se os cursos de MBA – *Master in Business Administration, latu-sensu* e o Mestrado em Administração de Empresas, implantado em março de 2000, que visam à formação acadêmica continuada de seus docentes e demais profissionais, com o objetivo de atender às demandas e à evolução da sociedade.

5.1.1 - Curso de Administração

O curso de Administração da UNITAU é o mais antigo de todo o Vale do Paraíba. Criado em 1970 e reconhecido em 1971, está instalado no ECA e tem como objetivo:

“desenvolver a consciência, o profissionalismo e a responsabilidade social dos futuros profissionais, a fim de se tornarem aptos ao enfrentamento das exigências do mercado de trabalho. Formar profissionais polivalentes, ecléticos, com visão global e sistêmica da organização moderna, preparados para atuar em qualquer área que, a partir de uma consistente base em ciências humanas e sociais, aliada ao conhecimento técnico específico, estejam capacitados a intervir no processo sócio-político-econômico à frente das organizações como administradores de alto nível, dos níveis intermediários e operacionais e, ainda, como cidadãos conscientes de suas responsabilidades sociais.”

(Catálogo Geral da Universidade de Taubaté, 1999)

O profissional formado tem como campo de atuação as organizações públicas e privadas de todos os setores da economia, sendo capacitado para gerenciar as áreas de Recursos Humanos, Administração Financeira, Produção, Controle de Materiais, Marketing e Planejamento Estratégico.

O curso possui modalidade em Bacharelado, com duração de quatro anos, sob o regime anual e com carga horária total de 3.360 horas/aula. Oferece 270 vagas, divididas em 90 alunos por turma/sala no período noturno. Obteve conceito C, no último Exame Nacional de Cursos. O curso conta, conforme Tabela 5.2, com as seguintes disciplinas e carga horária:

**TABELA 5.2 - ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO
DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS - UNITAU**

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
1ª SÉRIE	
Contabilidade	102
Filosofia	68
Instituição de Direito	68
Introdução à Administração	102
Introdução à Economia	102
Língua Portuguesa	136
Matemática	102
Microinformática I	68
Prática Desportiva	(068)
2ª SÉRIE	
Análise das Demonstrações Contábeis	68
Economia brasileira	68
Economia de Empresas	68
Estatística	102
Legislação trabalhista	068
Matemática Aplicada	68
Metodologia Científica	68
Microinformática II	68
Sociologia Aplicada	68
Teorias da Administração	102
3ª SÉRIE	
Administração da Produção	136
Administração de Sistemas de Informações	68
Comércio Exterior e mercado de Capitais	102
Formação e Análise de Custos	68
Legislação Comercial e Societária	68
Legislação Tributária	102
Matemática Financeira	102
Organização e Métodos	102
Psicologia Aplicada	68
4ª SÉRIE	
Administração Financeira e Orçamento Empresarial	136
Administração de Recursos Humanos	136
Administração de Recursos Materiais e Patrimoniais	68
Elaboração e Análise de Projetos	102
Ética e Negócios	68
Planejamento e Estratégia Empresarial	68
Qualidade nas Organizações	68
Administração mercadológica	136
Estágio Supervisionado	300

Fonte: Catálogo Geral da Universidade de Taubaté (1999)

Para a melhoria do curso de Administração, é necessária uma reavaliação da qualidade, visto que a Universidade tem como objetivo principal a formação de profissionais capazes de atuar e atender o complexo empresarial. Para verificar quais as principais mudanças necessárias à melhoria da qualidade de ensino do curso em questão, foi realizado um Estudo de Caso junto ao corpo docente do ECA, com o objetivo de diagnosticar as qualidades e deficiências da estrutura educacional do Curso de Administração da UNITAU.

6 – METODOLOGIA

6.1- INTRODUÇÃO

O presente trabalho é uma pesquisa teórica que serve para uma análise sobre a implantação da qualidade em Instituições Educacionais de Ensino Superior.

Define-se pesquisa, segundo Gil (1991), como a incessante busca do homem para averiguação da verdade e da realidade que o cerca, e pesquisa científica como o processo para adquirir conhecimento e encontrar soluções para os problemas, com a utilização de procedimentos científicos baseados em técnicas, fundamentos lógicos e matemáticos nas diversas áreas de estudo e conhecimento humano. A pesquisa científica, no entanto, não é infalível, e também não representa toda a verdade e conclusão de um determinado assunto, as quais modificam-se conforme a evolução das ciências e das sociedades.

Foi utilizada, no desenvolvimento do trabalho, metodologia indutiva com base em pesquisas bibliográficas sobre o tema qualidade e qualidade na educação, ressaltando-se os trabalhos de Alberton (1999), Barçante (1998), Ramos (1992), Luckesi (1998) e Arruda (1997).

Define-se metodologia, conforme Trujillo (1974) (*apud* Lakatos & Markoni 1983), como sendo os instrumentos básicos, o modo ordenado e a forma de proceder do cientista no decorrer de um estudo, com vistas a alcançar um objetivo preestabelecido.

Foi elaborado um Estudo de Caso, utilizando-se o corpo docente do Curso de Graduação em Administração de Empresas do ECA – Departamento de Economia, Contabilidade e Administração da UNITAU – Universidade de Taubaté. Para a elaboração do mesmo, foi utilizada uma pesquisa qualitativa com abordagem comparativa.

O Estudo de Caso caracteriza-se, segundo Alberton (1999), por ser distinto, ou seja, por apresentar interesse próprio, além de ser uma unidade dentro de um conjunto mais amplo que pode explicar, adaptar, ou tratar uma situação por meio da integração de dados e estabelecimento de novas hipóteses, para futuros trabalhos científicos.

O estudo de caso desenvolve-se em três fases: (Ludke & André, 1986)

- A fase exploratória - inicia-se com superficialidade e constitui-se à medida que o trabalho desenvolve-se. Nesta fase, muitas questões são abandonadas, porque a própria literatura e/ou depoimentos sugerem completa reestruturação, para continuidade do trabalho.
- A delimitação do estudo - determinar o problema a ser investigado e estabelecer os limites para a sua realização.
- A análise sistemática e a elaboração do relatório – momento em que o pesquisador une todas as informações, analisa-as e coloca os resultados obtidos à disponibilidade pública.

Ludke & Andre (1986), afirmam, também, que a utilização de metodologias qualitativas em pesquisas educacionais vem ganhando maior espaço e interesse dos pesquisadores, pois envolve dados descritivos e abrangentes no início, seguindo para um estudo mais específico e direto, no decorrer da investigação.

Para Bogdan & Biklen (1982) (*apud* Ludkle & André 1986), a pesquisa qualitativa é caracterizada por cinco itens básicos:

1. “*A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.*” Ou seja, o pesquisador passa a ter contato direto com o ambiente e a situação a ser estudada.

2. *“Os dados coletados são predominantemente descritivos.”* O resultado de uma pesquisa qualitativa estará baseado em situações, acontecimentos, depoimentos, entrevistas, citações que contribuam para a conclusão da pesquisa.
3. *“A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.”* O pesquisador, nesta abordagem, fica preocupado em observar como o problema se manifesta no cotidiano dos entrevistados ou envolvidos no processo.
4. *“O ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.”* A preocupação está centrada na maneira como os entrevistados consideram o problema a ser estudado. São consideradas as diversidades de respostas, para permitir-se o conhecimento das situações existentes no local de estudo.
5. *“A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.”* Não há, nesse tipo de trabalho científico, a busca de verdades que comprovem o problema ou o resultado do mesmo. A inexistência de hipóteses não dificulta a coleta e análise de dados, porque as informações se formam a partir da inspeção deles.

“Com o desenvolvimento das investigações nas ciências humanas, as chamadas pesquisas qualitativas procuram consolidar procedimentos que pudessem superar os limites das análises meramente quantitativas. A partir de pressupostos estabelecidos pelo método dialético e também apoiadas em bases fenomenológicas, pode-se dizer que as pesquisas qualitativas têm se preocupado com o significado dos fenômenos e processos sociais, levando em consideração as motivações, crenças, valores, representações sociais, que permeiam a rede de relações sociais.” (Pádua, 1997)

A abordagem comparativa, por sua vez, é muito utilizada em pesquisas de campo das ciências sociais, porque possibilita a comparação entre os dados obtidos, ressaltando as igualdades e diferenças (Gil, 1994). Esse tipo de abordagem é necessária quando as respostas dos participantes da pesquisa são obtidas por meio de questionários, entrevistas e perguntas abertas semi-padroneizadas ou semi-estruturadas, e o entrevistador faz as adaptações conforme o perfil de cada informante.

6.2 – COLETA DE DADOS

A pesquisa junto ao ECA foi realizada por meio de entrevistas semi-estruturadas ou informais. Este tipo de entrevista é muito utilizada em sistemas educacionais, com professores, diretores, orientadores, pais e alunos. (Alberton, 1999)

O Estudo de Caso teve como objetivo a verificação dos conceitos sobre qualidade e qualidade na educação dos professores da Instituição, suas resistências e a disponibilidade para a aplicação de tais conceitos em seus trabalhos em sala de aula e na própria organização.

Participaram das entrevistas os professores do curso de graduação em Administração de Empresas, numa amostragem intencional, ou seja, profissionais que estão trabalhando diretamente com os alunos da Universidade de Taubaté, os quais são afetados diretamente pela qualidade educacional. Também foram levadas em consideração a autorização e a disponibilidade dos entrevistados.

As entrevistas foram realizadas com gravadores e ou blocos de anotações, conforme solicitado pelo entrevistado, respeitando a cultura e os valores dos

mesmos, para que as respostas fluíssem espontaneamente, sem a necessidade de persuasão do entrevistador. A formatação dos questionários e a estrutura das questões utilizadas fazem parte dos seus resultados e podem ser verificados no capítulo referente ao Estudo de Caso – ECA.

6.3 – ANÁLISE DE CONTEÚDO

Os métodos clássicos para analisar documentações formadas por palavras apresentam problemas de validade e veracidade dos fatos, porque dependem da competência do pesquisador.

A partir do avanço tecnológico dos meios de comunicação, surgiu a necessidade de medir significados com base em procedimentos mais padronizados, tendendo à quantificação dos materiais provenientes das Ciências Sociais. Esse novo método de análise de documentos recebe o nome de Análise de Conteúdo e tem como princípio a interpretação das comunicações e a substituição da implicação pessoal do pesquisador por um tratamento científico objetivo (regras preestabelecidas), sistemático (conteúdo ordenado em categorias) e quantitativo (frequência de temas, símbolos ou palavras).

A análise de conteúdo é composta por duas etapas técnicas:

1. Escolha das categorias – baseadas no conteúdo do documento, permitem o aparecimento de variáveis e fatores de influência ignorados no início da pesquisa. No presente trabalho, o estudo de caso foi realizado por meio de entrevistas, considerando objetivos, intenções e crenças do emissor, e também os elementos ausentes nos discursos, aplicáveis às variáveis

utilizadas (idade, dados familiares, titulação acadêmica, tempo de trabalho na Instituição e outras atividades profissionais);

2. Quantificação – limitar a amostra e o seu universo, assegurando sua representatividade no conteúdo observado. No presente estudo de caso, foi abordado como universo o ECA – Departamento de Economia, Contabilidade e Administração da Unitaui e, a amostra estudada foi selecionada entre os docentes do curso de graduação em Administração de Empresas, levando-se em conta as variáveis citadas anteriormente.

A análise das entrevistas foi realizada por meio do software Sphinx®, o qual permite a realização de enquetes e análises estatísticas de dados em pesquisas qualitativas.

O sistema Sphinx® funciona em três estágios: (Freitas, 1997)

- 1º Estágio – elaboração das entrevistas: consiste na estruturação do instrumento de pesquisa (elaboração e edição do questionário, ou seja, a organização dos dados);
- 2º Estágio – entrada de dados: o sistema permite a opção “digitação direta” (cada questão é apresentada numa tela) e “digitação rápida” (obtem-se uma tela com todas as questões);
- 3º Estágio - análise dos dados: permite tabulações automáticas, regressões, cruzamento e testes estatísticos simples e complexos para questões abertas (análise lexical ou de conteúdo). As interpretações dos resultados apresentam nível de significância, facilitando a elaboração de relatórios e comentários, a partir das tabelas e gráficos, e a criação de variáveis com origem na combinação dos resultados das outras variáveis já registradas.

7 - ESTUDO DE CASO – ECA

O presente estudo de caso, realizado junto ao corpo docente do curso de graduação em Administração de Empresas do ECA, foi baseado nos pressupostos teóricos expostos no desenvolvimento do trabalho e teve como objetivo verificar os conceitos dos professores sobre qualidade na educação, suas resistências e disponibilidade para aplicação em seus trabalhos dentro da sala de aula e na própria organização.

Para atingir esse objetivo foram observadas:

- Visão do modelo universitário;
- Importância da formação acadêmica continuada;
- Escolha e motivações para a profissão docente;
- Visão do processo de ensino-aprendizagem;
- Sociabilização com o departamento.

Foram utilizadas como variáveis: idade, titulação acadêmica, dados familiares e outras atividades profissionais.

O ECA é composto, conforme Catálogo Geral da Universidade de Taubaté - UNITAU (1999), por sessenta professores distribuídos nos cursos de Administração, Administração com ênfase em Gerenciamento Empresarial, Comércio Exterior e Hotelaria e Turismo.

A amostra foi composta por seis professores, que representam 10% do total do corpo docente dos cursos acima descritos. Os participantes da amostra foram divididos em dois grupos:

- Professores que trabalham na Instituição há menos de cinco anos, denominados como Novos; e
- Professores que trabalham na Instituição há mais de cinco anos, denominados como Antigos.

A coleta de dados deu-se por meio de entrevistas semi-estruturadas, utilizadas em ambientes educacionais e realizadas com gravadores e ou blocos de anotações.

7.1 – VISÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

O primeiro aspecto analisado foi a visão do docente sobre o ensino superior no Brasil, que procura verificar, na opinião dos entrevistados, o papel da universidade. A partir das respostas obtidas, foram formados três discursos: realista, idealista e negativista.

- Realista

No discurso realista, o ensino superior brasileiro pode ser visto por dois ângulos diferentes: o positivo e o negativo.

No ângulo positivo, é possível perceber a ocorrência de investimentos do Governo. Esses investimentos trouxeram melhorias de produtividade e de qualidade, ou seja, é um ensino que procura a aquisição e transmissão de conhecimento real para alunos e professores.

“ (...) há uma parte que ainda se preocupa com a qualidade, com o ensinar alguma coisa (...) se você pegar ilhas de ensino e pesquisa no Brasil, como USP, UNICAMP, ITA, entre outras, não há como negar que tem havido melhorias acentuadas na qualidade do ensino superior no Brasil (...)”

No ângulo negativo, percebe-se que, no setor privado os investimentos ocorreram sem responsabilidade, ou seja, ocorreu um aumento na quantidade de instituições de ensino superior que visam apenas o retorno financeiro e que não se preocupam com a qualidade de ensino e pesquisa. A partir dessa oferta de cursos superiores, ocorre também a comercialização de certificados, pois um diploma de nível superior passou a ser uma ferramenta de ascensão nas empresas.

“(…) muitas universidades particulares abrem visando meramente o lucro, e portanto não olham a qualidade do ensino e pesquisa, ou melhor, não fazem pesquisa (...)”

“(…) ocorre apenas a busca só de um título, no qual o aprendizado não está importando para nada, então você passa a ter uma fábrica de diplomas (...)”

A expansão industrial, a partir da década de 50, influenciou o crescimento do ensino superior no país. Para atender a essa demanda de profissionais especializados, criou-se a CAPES, com a finalidade de preparar o corpo técnico, científico e profissional para atuar nas instituições educacionais de nível superior. Da mesma forma, teria que colaborar na supervisão da ampliação quantitativa das instituições, para uma melhoria contínua da estrutura física e do corpo docente. (Córdova, 1996)

Entretanto, a expansão educacional, principalmente nas Ciências Sociais e Humanas, trouxe conseqüências negativas para todo o sistema educacional e para os novos profissionais. Os cursos das áreas sociais e humanas não requerem grandes investimentos e garantem retorno financeiro de curto prazo, além de serem alvo de uma procura constante no mercado. A partir desse fato, ocorre uma queda na qualidade de ensino e uma comercialização de títulos. (Couvre, 1982)

O ensino superior brasileiro tem como aspecto negativo uma estrutura administrativa rígida e conservadora.

“(…) posso comparar a área militar com a acadêmica e concluir que a área acadêmica tem uma hierarquia muito mais forte, e isso, no Brasil está chegando ao extremo de não se mexer em nada para não modificar o *status quo* que existe (...) e, por conseqüência, ocorre uma rigidez muito grande em tudo que é currículo (...)”

Marcovitch (1998) afirma que a universidade brasileira herdou da cultura portuguesa a tendência para adotar uma administração burocrática e autoritária, com uma seqüência de documentos circulando entre as áreas e sem se obter resultados concretos.

Dentro das universidades, o gestor, antes de tomar uma decisão, deve verificar até onde pode empreender sem infringir as normas e as regras, o que bloqueia o processo decisório. A estrutura piramidal não permite mudanças internas. As mudanças nesta estrutura, geralmente acontecem com grande resistência por imposições do mercado.

Ocorre, a partir dessa burocratização, uma estrutura de poder que deve ser trocada por uma estrutura de resultados.

- Idealista

Ocorre, no discurso idealista, uma retomada à construção da universidade europeia napoleônica, com livre iniciativa para questionar, investigar e propor soluções de problemas levantados pelo homem, e com crescente caráter profissional para atender às necessidades industriais do século XIX, levando em conta as transformações da época. (Luckesi et. al., 1998)

“(...) hoje o mundo é globalizado e ainda temos as nossas faculdades nos moldes e princípios arcaicos (...) elas não acompanharam a evolução da nossa sociedade (...)”

Na visão idealista, é necessário que ocorram mudanças para deixar o ensino mais prático e atender às exigências do mercado de trabalho e às reais necessidades da sociedade. As avaliações universitárias devem construir um conceito de qualidade de ensino condizente com a pós-modernidade, redefinindo valores e a missão institucional. (Desordi, 1999)

“Queremos uma universidade onde se torne possível e habitual trabalhar e refletir a nossa realidade histórico-geográfica nos seus níveis social, político, econômico e cultural, desde a esfera mais próxima, o município, a micro-região, o estado, a região, o país, até as esferas mais remotas, o continente latino-americano, o terceiro mundo, o planeta. Estar atentos para os desafios dessa nova realidade e estudá-los é a grande tarefa do corpo universitário.” (Luckesi et. al., 1998)

O discurso idealista sempre esteve presente no ambiente acadêmico, visto que a universidade deve refletir continuamente sobre o momento histórico, para poder formar novos profissionais. A universidade deve ser por natureza um ambiente adequado para mudanças. (Desordi, 1999)

Para analisar a universidade é preciso entender as transformações mundiais que devem mover as estratégias acadêmicas. A visão do futuro deve orientar o plano diretor das instituições, inspirando as ações em todas as unidades de ensino e pesquisa. (Marcovitch, 1998)

- Negativista

Neste discurso é possível perceber um descontentamento generalizado com o atual modelo universitário, proveniente da expansão educacional das décadas de 60 e 70, que prejudicaram a qualidade de ensino.

“(…) na minha opinião, o ensino superior no Brasil é uma lástima. Não vejo estrutura nenhuma (…) falta muita vontade política para que se tenha um padrão de ensino superior (…)”

“(...) ocorre pouca ênfase às atividades de pesquisa, extensão e aperfeiçoamento do corpo docente (...) devido à ampliação da participação das instituições privadas, sem o devido e correspondente acompanhamento da qualidade e da natureza das suas atividades (...)”

“(...) ocorrem tentativas, inclusive através do MEC, para tentar melhorar o ensino superior, mas ainda existem deficiências, muitas deficiências (...) por exemplo, instalações e laboratórios de informática (...)”

A partir de 1996, o MEC busca, baseado em quatro indicadores (concentração de cursos, titulação acadêmica, regime de trabalho e pesquisa e pós-graduação), mensurar a qualidade dos cursos universitários; entretanto, atender a esses indicadores não representa efetivamente melhoria de qualidade. As soluções encontradas pelas instituições são a contratação emergencial de professores titulados, que emprestam seu prestígio à instituição e a mudança no regime de trabalho dos professores, entre outras decisões administrativas, para solucionar a questão do recadastramento. Mas, a construção de um modelo de ensino competente exige um projeto de longa duração, que deve iniciar-se internamente em cada instituição. (Desordi, 1999)

Deve-se buscar a qualidade na educação a partir da união entre qualidade na estrutura física e qualidade de conhecimentos. (Barbosa, 1995)

“O problema da qualidade na educação transformou-se em uma recuperação de posições e notas que passaram a ser explorados como valor de troca no mercado educacional, em detrimento de valor de uso dos dados da avaliação como diagnóstico da vulnerabilidade e potencialidades de cada escola e subseqüentemente implementação de medidas restauradoras, comprometidas com um determinado conceito de qualidade de ensino, concretamente concebido pela comunidade interna da instituição.” (Desordi, 1999)

Algumas instituições só se mobilizaram na busca pela melhoria do ensino e de sua qualidade educacional quando obtiveram notas desprestigiosas de avaliação; no entanto, as novas regras de avaliação do MEC são indicadores paliativos que resolvem o

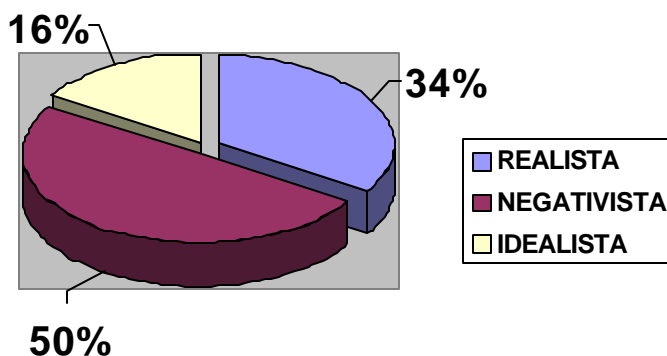
problema do credenciamento, mas não modificam a atual situação universitária no Brasil. Para modificar o ensino superior é preciso investir em pesquisa e extensão. (Sampaio, 1999)

RESULTADO:

O discurso realista é caracterizado por professores doutores, com idade média de 50 anos, que trabalham na Instituição há menos de cinco anos. Este grupo, nesta questão, representa aproximadamente, 34% da amostra. Eles acreditam que o ensino superior brasileiro é deficiente nas instituições privadas, as quais visam apenas ao retorno financeiro e, por conseqüência, ocorre a comercialização de diplomas. Observam uma estrutura administrativa e hierárquica rígida dentro das universidades, que tem como conseqüência uma defasagem no currículo profissional e uma falta de dinamismo no ensino. Contudo, percebem melhorias em algumas instituições públicas que visam a um ensino de qualidade.

O discurso idealista representa 16% da amostra, e é representado principalmente por professores especialistas, com idade média de 55 anos, que trabalham na Instituição há mais de cinco anos. Neste discurso, o ensino superior carece de mudanças para atender às novas necessidades da sociedade pós-moderna.

O discurso negativista representa 50% da amostra, e tem como característica, mestres e doutores, com idade média de 50 anos, e 70% deles trabalham na Instituição



há menos de cinco anos. Neste discurso não existe um padrão de ensino, não ocorre aperfeiçoamento do corpo docente, não há articulação com a sociedade e se dá pouca ênfase às atividades de pesquisa, tanto nas instituições privadas, como nas instituições públicas. Eles vêem deficiências na estrutura física das escolas e acreditam que o padrão mínimo de qualidade do MEC não consegue atingir os objetivos propostos, porque são medidas paliativas que acarretam apenas a busca do recadastramento das entidades educacionais.

FIGURA 7.1 – VISÃO DO ENSINO SUPERIOR

7.2 – IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO ACADÊMICA CONTINUADA DO DOCENTE

A partir de 1996, para as instituições de nível superior continuarem suas atividades, passou a ser exigido que um terço (1/3) do corpo docente fosse composto por mestres ou doutores. Quanto maior o número de professores titulados, melhor o conceito de qualidade da instituição, dentro dos padrões do MEC. (Desordi, 1999).

Para o MEC, a titulação, significa que os docentes e a instituição mantêm afinidade com a pesquisa, que possuem melhores conhecimentos, que estão sempre aperfeiçoando-se e, portanto, que terão maiores condições e ferramentas para transmitir conhecimentos. (Córdova, 1996)

“(...) a própria avaliação do MEC exige a titulação. Se um curso vai ser bom ou não, vai depender da titulação do professor (...)”

Existe também, nessa exigência, a questão da seleção de profissionais para a atividade docente, visto que muitos profissionais, que não conseguiam entrar no mercado de trabalho, passaram a buscar na docência o seu emprego, o que acarretou

baixa qualidade de ensino em função da inexistência de treinamento e afinidade com a área.

Os entrevistados mostram que buscam titulações não só por exigência legal, mas também para obtenção de conhecimentos que serão aplicados em seus trabalhos, conforme alguns depoimentos:

“(…) tudo que vai acontecer na carreira do docente vai girar em torno da titulação (…) o valor do docente está na titulação, mas independente disso, ele tem que estar sempre se aperfeiçoando e melhorando, para poder passar (…)”

“(…) o saber não ocupa espaço, se alguém pretende ser um elemento transmissor ou multiplicador, tem que continuar a se informar através de mestrado, doutorado, pós-doutorado. Pode até não ser mestrado e doutorado, mas ele tem sempre que estar se atualizando, independente do MEC (…)”

“(…) o mestrado e o doutorado têm como objetivo, não só com o intuito de titular professores, mas com o intuito de você obter um maior conhecimento (…)
é uma forma de reformar o ensino (…)”

Entretanto, na opinião dos entrevistados, a titulação é apenas um comprovante de um curso que não implica, necessariamente, melhoria no modelo pedagógico, ou da qualidade de ensino.

“(…) a titulação é a nota fiscal de um produto. Para todos os efeitos legais, aquela nota te serve; agora, não implica que o produto que você comprou, você vai usar, vai saber usar (…)”

“(…) a busca do aperfeiçoamento pode ser obtida com um curso, com uma titulação, ou simplesmente participando de pesquisas, trabalhos, seminários ou congressos (…)”

A necessidade de titulação para os professores está relacionada também com o papel da CAPES que, desde a década de 50 possui programas para formar docentes e

pesquisadores para o ensino superior. A CAPES, atualmente, precisa reduzir a formação de docentes titulados para criar programas, em que um pesquisador/doutor trabalhe em equipe com outros professores, com titulação de mestres ou especialistas, na elaboração de projetos e propostas pedagógicas e de pesquisa. (Córdova, 1999)

Sampaio (1999) afirma que o aumento de professores titulados não implicou necessariamente em melhoria de qualidade de ensino. Essa afirmação é encontrada no discurso dos entrevistados:

“(...) você tem escolas procurando professores titulados e não a qualidade do ensino, mas por questão de sobrevivência da própria entidade (...)”

“(...) às vezes um doutor participa de um curso em uma escola, ele dá apenas uma matéria, mas ele já conta como um doutor na escola. Enquanto o ideal seria um doutor com um grupo de mestres para disseminar o conhecimento e produzir mais. Agora, um doutor que vai à escola, dá uma matéria e é considerado como um doutor daquela escola, não agrega valor ao ensino, agrega valor apenas à escola (...)”

RESULTADO:

Todos os entrevistados acreditam na importância da formação acadêmica continuada, tanto para atender às exigências do MEC, quanto para a aquisição de conhecimentos e preparo técnico para lecionar. Entretanto, a aquisição de conhecimentos deve ocorrer não somente com a titulação, mas também por meio de outras fontes de conhecimento, por exemplo, cursos, seminários, congressos, leituras especializadas, pesquisas, entre outras.

7.3 – ESCOLHA E MOTIVAÇÕES PARA A PROFISSÃO DOCENTE

A escolha da profissão docente, para quase todos os entrevistados, ocorreu sem planejamento, ou seja, não era o objetivo profissional. Apenas para um entrevistado ocorreu em decorrência da profissão de pesquisador, conforme depoimento:

“(...) a participação em atividades de ensino superior deu-se em função da proximidade com instituições universitárias, decorrente do exercício da profissão de pesquisador (...)”

Em 84% dos casos, a profissão iniciou-se no último ano de faculdade ou ao final do curso, por convite de professores e chefes de departamento.

“(...) eu comecei a dar aulas, logo depois que eu me formei em administração, por convite do chefe do departamento, que gostava de mim, achava que eu tinha jeito (...)”

“(...) foi casual, porque eu estava me formando e recebi um convite de um professor que dava aula na Universidade de Taubaté (...)”

O ingresso à atividade docente ocorre geralmente por convites, por amizade e ou por indicação de membros das Instituições. No entanto, a “casualidade” é vista como um entrave à busca de qualidade, visto que não ocorre uma escolha profissional planejada, não existe um preparo técnico anterior, não é exigida metodologia de ensino que possa acarretar segurança da própria capacidade produtiva. (Sampaio, 1999)

“(...) foi no susto que eu comecei a dar aula. Agora, quem disse que eu tinha metodologia? Quem disse que eu tinha didática? Eu fui descobrindo aos poucos que a minha didática não era a melhor, mas estava dando conta do recado (...)”

“(…) nós precisamos urgentemente parar para dar esse conhecimento didático-pedagógico (...) o professor fica muito solto para criar sua metodologia, sem conhecimento de uma metodologia científica em sala de aula (...)”

“(…) ninguém me deu metodologia, no sentido de ver qual é a melhor postura, a maneira de se comportar em sala de aula. Eu aprendi com os alunos (...)”

Silva (1997) sugere, como medida de curto prazo, para solucionar a falta de dinâmica formativa do docente, a criação de um módulo facultativo sobre investigação em educação, de modo a esclarecer aos pretendentes à carreira docente a prática educacional, com o objetivo de:

- Transmitir conhecimento prático;
- Adquirir confiança no ato de ensinar;
- Sentir segurança na gestão da aula, por meio de utilização de estratégias variadas;
- Ter capacidade para gerir dilemas;
- Adquirir conhecimento e melhorar a auto-imagem.

Apesar das dificuldades no início da carreira, ocorre um certo sentimentalismo com a atividade educacional, conforme relatos:

“(…) eu fui gostando das pessoas e continuo ♥lecionando♠ há 33 anos, me apaixonei (...)”

“(…) como professor eu senti uma situação gostosa de você poder estar sendo útil e reconhecido (...) eu dou aula porque eu gosto, eu dou aula por satisfação (...)”

Essa satisfação em lecionar, em ser útil, é um fator motivador dentro da carreira docente e é indicada por 66% dos entrevistados. A história do ensino aponta que o conhecimento era transmitido pelos sacerdotes, que desempenhavam um papel filantrópico de formar a cultura e o pensamento das sociedades. No Brasil, é visível esse caráter assistencialista, com a chegada dos jesuítas, que tinham a missão de catequizar os índios, para “salvá-los do pecado”. (Luckesi et al, 1998)

“(…) a motivação é o desafio de tentar ser mais um que está participando na formação do profissional de amanhã (...) é encontrar um aluno amanhã que subiu na vida, que está progredindo, aí eu tenho orgulho de dizer “eu fui professor daquela pessoa” (...)”

“(…) é muito gratificante encontrar um ex-aluno e vê-lo carregado de sucesso, do ponto de vista profissional, emocional, enfim, totalmente bem, isso é muito gostoso, talvez a coisa mais gostosa para o professor (...)”

“(…) satisfação, por exemplo, no dia de uma formatura, você poder dizer: “eu colaborei com esse aluno, ele está ali e eu tenho alguma responsabilidade” (...) isso não tem dinheiro que pague (...)”

Para 34% dos entrevistados, o fator motivador consiste em utilizar o contato com os alunos para atualização profissional e reciclagem de conhecimentos.

“(…) você encontra algumas pessoas que estão realmente interessadas e com essas pessoas, você consegue se aperfeiçoar (...) o motivador em dar aula é que ajuda você a se manter no *status quo* (...)”

“(…) eu vejo a sala de aula como uma fonte de aprendizagem, então é uma maneira de eu me atualizar (...) o *feedback* que eles ♥alunos♠ me fornecem sobre as aulas que eu dou, é fundamental para o meu próprio crescimento (...)”

“(...) o mais importante é você estar se aprimorando, e eu aprendo muito com os alunos (...)”

Como fator desmotivador foi encontrado, em todas as respostas, a questão salarial:

“(...) o professor não é reconhecido, tem que dar inúmeras aulas para ter um salário, para sobreviver. Isso é ruim, atrapalha o desenvolvimento do aluno e do professor (...)”

“(...) o que mais desmotiva, no Brasil, é a parte salarial. É você ter que trabalhar em vários lugares para poder ter um padrão de vida médio, normal. Normal de uma pessoa que trabalha em uma empresa (...)”

Marcovitch (1998) afirma, que nas universidades, existe uma preocupação em como formar e atrair novos talentos para os quadros de pesquisa e ensino, em virtude dos salários proporcionados. As instituições públicas de ensino superior, buscam compensar os baixos salários com estabilidade de emprego; entretanto, é preciso melhorar substancialmente os níveis salariais dos professores, para que ocorra maior dedicação à preparação de aulas e ao desenvolvimento de pesquisa. (Marcovitch, 1998)

Outro fator desmotivador, para 32% dos entrevistados, é com relação à falta de infra-estrutura física.

“(...) as condições de trabalho são precárias. Então você vai dar aula e o “canhão” não funciona (...) a falta de infra-estrutura prejudica (...)”

“(...) é muito desmotivante, a universidade e o departamento não lhe dar condições de bibliotecas, onde você pega os livros mais modernos, não ter uma boa revista da sua área (...)”

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, dá destaque aos equipamentos educacionais, que incluem tudo o que diz respeito ao cenário onde ocorrerá o processo de ensino-aprendizagem. É condição indispensável para a instituição manter instalações físicas adequadas, equipamentos, laboratórios, bibliotecas

com acervo de periódicos e livros por área de conhecimento, e outros recursos materiais de apoio ao ensino e às atividades de extensão, especialmente equipamentos de informática com acesso a redes de informações. (Silva, 1999)

Para 50% dos entrevistados, o desinteresse dos alunos também é um fator desmotivador.

“(...) o que mais desmotiva, independente de estrutura física, de classe arejada, com ar condicionado, microfone, é o desinteresse do aluno (...)”

“(...) as desmotivações, uma delas bem séria, é que a gente ♥professor♠ sente que existem muitas pessoas que estão só buscando papel (...) muitos estão querendo apenas canudo (...)”

“(...) quando você chega na sala de aula e os alunos ficam conversando, sem prestar atenção na aula, isso desmotiva muito, ou melhor, machuca (...)”

O desinteresse do aluno pode ser explicado pelo modelo didático-pedagógico adotado nas universidades brasileiras, centrado na figura do professor como único veículo de comunicação, ou seja, não ocorrem aulas participativas. A falta de metodologia educacional do professor também pode acarretar em aulas monótonas e desinteressantes. A característica de isolamento do aluno ao aprendizado é iniciada nos primeiros anos escolares, quando o professor detém o poder, não permite a participação e a troca de experiências. Conforme Deming (*apud* Ramos, 1995), é preciso extinguir o medo da sala de aula e criar novos modelos e novas didáticas de ensino.

RESULTADO:

A escolha da profissão ocorreu, para 84% dos entrevistados, por convite de outros professores, e foi sem planejamento e ou preparo técnico anterior. Para 16%, deu-se em decorrência de atividades em pesquisa, conforme Figura 7.2:

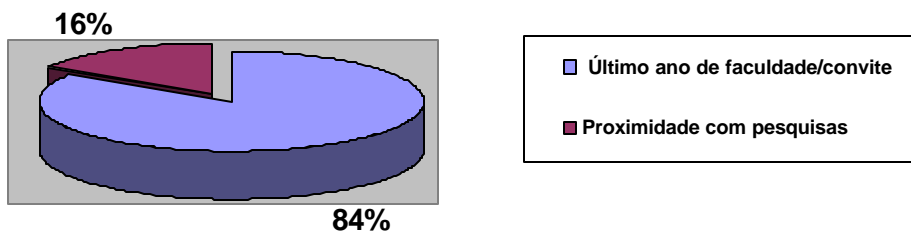


FIGURA 7.2 – ESCOLHA DA PROFISSÃO DOCENTE

A falta de preparo técnico-metodológico é vista como um entrave ao início da carreira. Neste aspecto, a exigência de titulação do MEC, justifica-se, pois valoriza o profissional que considera a docência uma profissão planejada e tecnicamente estruturada.

As motivações e desmotivações estão demonstradas na tabela 7.1.

TABELA 7.1 – MOTIVAÇÕES E DESMOTIVAÇÕES NA PROFISSÃO DOCENTE

<i>MOTIVAÇÕES</i>		DESMOTIVAÇÕES	
66	Idealismo: participação na formação profissional	32	Falta de estrutura física
34	Atualização profissional	50	Desinteresse do aluno
		100	Baixos salários

A questão salarial é a principal desmotivação. 70% dos entrevistados têm necessidade de desenvolver outras atividades profissionais, além da atividade acadêmica: 50% dos entrevistados trabalham em outras instituições educacionais, e deste total, 50% estão em instituições públicas e 50% estão em instituições privadas.

7.4 – VISÃO DO DOCENTE SOBRE O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Procura-se identificar a visão do docente sobre o processo de ensino-aprendizagem por meio do processo de avaliação e do engajamento do aluno na sua própria formação.

O ensino no Brasil, desde o fundamental até a pós-graduação, está baseado em modelos tradicionais, nos quais uma pirâmide hierárquica de poder permite verificar “quem manda” e “quem obedece”. Essa estrutura autoritária é encontrada em todos os setores e segmentos da educação, inclusive dentro das salas de aula.

A mentalidade dos educadores é proveniente da concepção industrial do início do século XX, ou seja, quando um aluno “falha” em um teste, deve repetir o curso (retrabalho) ou desistir da escola (refugo). (Ramos, 1995)

Atualmente, as empresas de qualidade não aceitam perder nenhuma unidade de produto sem que ocorra uma explicação exata da causa da falha. É nesse contexto que as escolas de qualidade devem trabalhar. Não devem aceitar o retrabalho (repetição) e o refugo (desistência) sem verificar a causa do problema.

O processo de ensino-aprendizagem ainda é centrado no professor, na aula expositiva, com alunos sentados e de preferência imóveis por quase uma hora. Esse tipo de educação inicia-se nos primeiros anos escolares e vai acentuando-se ao longo da vida estudantil. Na universidade, os professores queixam-se da apatia dos alunos, que não querem participar, que não respondem questões e que não gostam de fazer seminários e apresentações. (Ramos, 1995)

Para 16,6% dos entrevistados, a apatia estudantil é proveniente do modelo universitário que não dá ênfase à pesquisa e ao desenvolvimento de cidadania; por consequência, não há articulação com a sociedade, conforme depoimento:

“(…) Percebe-se que, de um modo geral, os alunos adotam uma atitude passiva, face ao processo de ensino-aprendizagem, o que ocorre, em boa parte, devido às características do modelo vigente de ensino superior, que não envolve o aluno no ambiente de pesquisa e extensão, e não desenvolve conceitos de cidadania (...)”

Para Luckesi et. al. (1998), é impossível mudar esse contexto a curto prazo, visto que a metodologia do silêncio e da aula expositiva surgiu com os jesuítas e é imposta até a atualidade aos alunos, em média, por um período de 12 anos.

Além da forma como os professores conduzem o seu trabalho no processo de ensino-aprendizagem, as condições ambientais que a instituição proporciona (bibliotecas, multimeios, condições das salas de aula, etc.), são elementos essenciais para o sucesso no campo pedagógico, e apareceu em 16,6% das respostas obtidas no estudo de caso.

“(…) a questão do tamanho da sala, do número de alunos em sala é importante e prejudica o aluno e o professor, porque esse auto-engajamento na formação dele ♥aluno♠ será mais difícil. Como um professor pode dar atenção a uma sala de 80 a 100 alunos? É difícil, e o próprio aluno fica inibido de perguntar, de tirar dúvidas, ou seja, de ter esse engajamento na própria formação (...)”

Para 16,6% dos entrevistados, o problema do engajamento do aluno inicia-se no ensino fundamental. Ele está conscientizado, sabe o que está buscando; no entanto, a falta de uma cultura geral prejudica o seu engajamento.

“(...) eu tenho sentido uma maior conscientização do que eles querem, do que estão esperando de um curso de administração. Se bem que, em contrapartida, a cada ano que passa, eu encontro um pouco de esvaziamento cultural que vem do colegial. Então, parando para refletir, será que lá embaixo ♥ensino fundamental e médio♠ também não precisa de uma reforma? (...) o aluno, quando chega na faculdade, não sabe nem ir para uma biblioteca (...)”

Para 50% dos entrevistados, o aluno é quem faz a sua aprendizagem. O engajamento depende do aluno e o professor é apenas um coadjuvante do processo, o que vem ocorrendo no ensino é uma busca por diplomas e uma total falta de interesse do aluno em aprender.

“(...) o professor tem que ser um mero intermediário, tem que mostrar qual a importância da matéria (...)”

“(...) você pode substituir, por vários mecanismos, uma pessoa ♥professor♠, a única vantagem em ter uma pessoa, em relação ao vídeo, é que ela pode interagir com você e você pode ser mais pontual. Agora, quem realiza a formação é o aluno (...) o importante é a participação, a qual depende do aluno (...) o aluno é quem faz a formação dele (...)”

“(...) a teoria que é transmitida não é minha, ela está no livro, eu não preciso vir aqui falar o que está no livro, é só pegar e ler. O importante é a gente pegar a teoria e tentar vivenciar com a colaboração da sala, para não haver um monólogo, mas há um monólogo, porque a grande maioria dos alunos não querem participar (...)”

Gostar do quadro educacional existente, centrado no poder, não é comum para pessoas sensatas. Significa dedicar-se ao desprazer, à submissão e à conformidade. É muito difícil mostrar interesse em aprender com as metodologias utilizadas; como consequência, obtém-se, uma total desmotivação em sala de aula e um fracasso no auto-engajamento do aluno. O professor deve ser um guia, um facilitador, um motivador, um desafiador e um companheiro. (Teixeira, 1998)

O contexto didático-pedagógico, além de influenciar no engajamento e na participação do aluno dentro de sala de aula, influencia também no processo de avaliação que está sob os moldes tradicionais de ensino.

A função básica da avaliação consiste em “classificar” os estudantes. Avalia-se para “medir” (quanto aprendeu), para “comparar” (uma pessoa com outra pessoa) e para “punir” (aquele que não aprendeu). O professor é o único responsável pela avaliação de cada disciplina, e é a ele que cabe a decisão de aprovação ou reprovação do aluno. (Ramos, 1995)

O instrumento utilizado para avaliar consiste principalmente, de provas escritas, para verificar porções de informações que o aluno supostamente aprendeu. A forma de registro, usada para apresentar os resultados, são as notas: números variando de zero (mais baixa) a dez (mais alta). Em decorrência dos resultados, os alunos são classificados do primeiro ao último. Esta classificação torna-se pública para toda a turma. Acima de determinada nota o aluno é aprovado. As notas baixas servem apenas para constatar o fracasso do aluno, e nada é feito em função delas. Como resultado dessa avaliação, ocorre uma competição por notas entre os alunos. (Ramos, 1995)

Todos os entrevistados discordam do modelo de avaliação utilizado, porque consideram que eles promovem apenas uma avaliação parcial do aluno.

“(…) eu acho, na média, que nós, professores, temos o péssimo defeito de não sabermos avaliar o aluno. Achar que através de perguntas (...) uns acham que é cobrando muito que você detecta de forma correta, outros acham que é cobrando menos (...). Provas e trabalhos têm se mostrado ineficientes nesse sentido porque avaliam e não avaliam ao mesmo tempo (...)

“(…) a nossa sistemática tenta colocar algo que é bem subjetivo numa escala que é extremamente objetiva. Eu não vejo muita correlação. Toda avaliação se baseia em pegar o papel e escrever (...) agora, se uma turma, inteira tirar nota baixa, o problema não é com a turma e sim com o professor (...)”

“(…) ♥a avaliação♠ varia um pouco de acordo com o tipo de curso. É diferente você ter um curso na área social e outro em exatas (...) Na área de exatas eu ainda uso o método tradicional (...) Vamos cair na realidade e a realidade é triste, não existe muitas condições de se fazer isso ♥avaliação♠, então vamos trabalhar com o que a gente tem, vamos tentar fazer o melhor (...)”

“(…) o processo de avaliação também precisa ser revisto. É um processo que deve ser continuado, como a educação continuada (...) a sociedade tem novos desejos, novas necessidades, então por que você vai manter aquele sistema tradicional de avaliação? (...)”

(...) a avaliação não deve ser só avaliar o aluno, eu acho que tem que avaliar o professor, porque o professor pode estar avaliando o aluno, mas, e se ele ♥professor♠ não tem um conteúdo muito bom? Que bela avaliação você vai estar fazendo (...)

Este tipo de avaliação de pergunta e resposta foi trazida para o Brasil, pelos jesuítas e, em 1632, criou-se a *Didactica Magna*, que propunha o emprego das técnicas do “medo” e das “perguntas” para prender a atenção do aluno. Essas técnicas de avaliação consistiam em fazer perguntas aos alunos até que um deles errasse. O aluno que errasse era “motivo de vitupério” (censura, desmoralização e desprezo). Existiram também a “palmatória”, o “chapéu de burro”, o “grão de milho” e até mesmo a agressão física, castigos que o professor tinha todo o direito e dever de aplicar aos alunos que não estivessem “interessados” ou que não obtivessem notas “boas” nas avaliações. Esses últimos métodos apresentados foram utilizados até os anos 60 e 70. (Ramos, 1995)

O processo de avaliação tradicional trabalha com uma visão padronizada, unitária e quantitativa de inteligência. A partir dessa crença valorizam-se como importantes apenas as capacidades de lingüística e lógica. Um processo de avaliação

deve permitir a compreensão global da pessoa e uma compreensão parcial dos seus talentos e fraquezas, utilizando a teoria das múltiplas inteligências (lingüística, lógico-matemático, espacial, musical, corporal-cinestésico, interpessoal e intrapessoal). (Ramos, 1995)

O ideal seria o acompanhamento do aprendizado do aluno em sala de aula, observando a evolução de seus trabalhos e verificando seus “estágios potenciais”. (Teixeira, 1998)

Para 32% dos entrevistados, a avaliação deve ser mais abrangente:
 “(...) eu acho que a avaliação deveria ser como um gradiente de uma curva, a pessoa está ganhando, estabilizou ou está descendente (...) eu vejo que o melhor tipo de avaliação é algo semelhante ao acompanhamento de um estágio (...)”

“(...) a avaliação tem o papel de auferir a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, além de permitir maior conhecimento do perfil, motivação, vocação e orientação dos alunos (...)”

Nesse contexto, o MEC, por meio do Exame Nacional de Curso – “Provão”, tenta auferir a eficácia do processo de ensino aprendizagem, e os resultados obtidos mostram que o atual modelo não está sendo eficaz, na sua proposta. Os resultados indicam aspectos que devem ser revistos, para ser possível a conquista de posições ou do “selo da qualidade”. Esses resultados tornam-se públicos e passam a ser um referencial para a sociedade sobre a qualidade do trabalho que é desenvolvido pelas instituições. (Silva, 1999)

Entretanto, o Exame Nacional de Cursos também possui uma avaliação pontual, mostrando que tanto o processo de ensino-aprendizagem como também o modelo de avaliação tradicionais estão arraigados à cultura brasileira e que, a curto prazo, não há medidas eficientes para transformar o atual contexto universitário.

RESULTADO:

O engajamento do aluno está diretamente relacionado ao processo de ensino-aprendizagem iniciado na infância, para quase 17% dos entrevistados. Para outros 17%

a falta de engajamento relaciona-se com a pouca ênfase dada à pesquisa e com a falta de articulação com a sociedade. A estrutura física deficiente e a quantidade de alunos em sala de aula também afetam o engajamento do aluno, na concepção de aproximadamente, 17% dos entrevistados.

Os outros 49 % dos entrevistados acreditam que o aluno é o responsável pelo seu aprendizado, sendo o professor um intermediário, apresentado na Figura 7.3.

Na questão do modelo de avaliação, todos os entrevistados discordam do modelo atual, e 32% sugerem como ideal uma avaliação mais abrangente, que avalie também o processo de ensino-aprendizagem utilizado pela instituição.

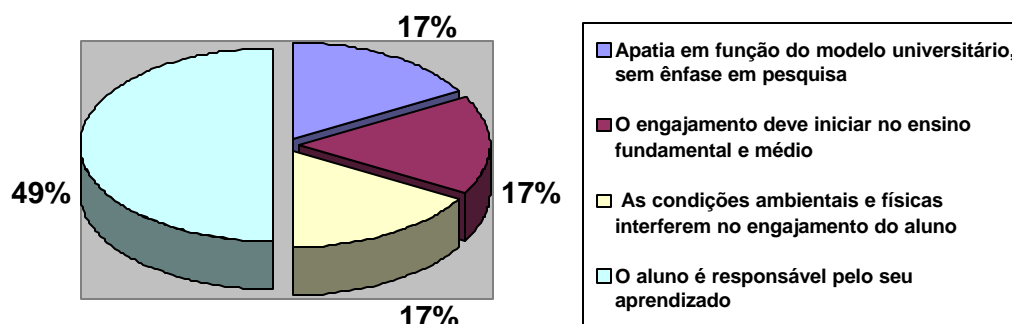


FIGURA 7.3 – VISÃO DO PROCESSO DE ENGAJAMENTO DO ALUNO

7.5 – SOCIABILIZAÇÃO COM O DEPARTAMENTO

Nesta fase procura-se identificar quais os maiores problemas e possíveis soluções dentro do departamento em estudo.

Como características positivas no ECA, foi encontrado, em 50% das respostas, a coesão do corpo docente e a vontade de melhorar a instituição.

“(...) o ECA tem de bom: a garra em fazer as coisas acontecerem. Aqui existe até um clima familiar entre os professores (...) há muita amizade e fraternidade (...) que pode ser o início para uma melhora (...)”

“(...) na questão dos professores, existe um relacionamento muito bom, e isso é importante para o desenvolvimento da estrutura da administração (...) eu vejo também, nas pessoas que estão na cúpula, os chefes de departamentos, pró-reitoria, que eles tem a intenção de melhorar (...)”

O ECA tem como vantagem, para 16% dos entrevistados, a experiência empresarial do corpo docente.

“(...) ele ♥ECA♠ tem a vantagem de ter a maioria de seus professores com uma prática empresarial muito grande, o que fornece aos alunos, na média, uma vivência do dia-a-dia empresarial, que é muito importante para esses cursos de economia, administração e contabilidade (...)”

O departamento, para 16% dos entrevistados, possui como objetivo, a formação de profissionais que sejam absorvidos pelo mercado de trabalho, conforme relato abaixo:

“(...) praticamente, a idéia é formar profissionais que sejam absorvidos pelo mercado. Sendo bem claro e realista, sem pragmatismo, o que importa para a gente é que o aluno saia e faça um bom nome, porque ele fazendo um bom nome, faz o nome da escola (...)”

A criação do curso de MBA e de Mestrado em Administração de Empresas, é visto como uma característica positiva dentro do Departamento por aproximadamente 32% dos entrevistados.

“(...) a montagem do MBA, foi um trabalho que o ECA viu como oportunidade para aumentar o nível dos alunos e não uma disputa política por espaço (...)”

“(...) o ECA começou a se preocupar em oferecer oportunidades para o seu professor estudar, para agregar conhecimento na sua própria disciplina. Agora está tendo um mestrado para titular os professores (...)”

Na questão das características negativas do Departamento, a estrutura física é apontada por 50% dos entrevistados como deficiente. Incluem-se laboratórios de informática, ventiladores, salas de aula e biblioteca. Conforme os entrevistados, as reformas das instalações iniciaram-se recentemente, em função da avaliação do MEC e também para adequar o curso de mestrado, que ainda sofrerá avaliação da CAPES, para ser regularizado.

“(...) no Ecase, as salas não são boas, são esticadas, compridas, quentes, o ventilador não resolve, os laboratórios estão defasados, com trinta computadores (...)”

Para que um curso seja credenciado pelo MEC, é necessário que a instituição tenha uma infra-estrutura adequada para realizar seus trabalhos com o mínimo de qualidade. A busca pelo credenciamento e para a abertura de novos cursos obriga a ocorrência de investimentos na estrutura física. A qualidade na educação pode ser iniciada com aporte de capital nas instalações, que terá impacto de curto prazo. Condições inadequadas em estrutura física afetam diretamente a imagem da instituição na comunidade, afastando clientes. (Barbosa, 1995)

A questão da titulação aparece em 32% das respostas como deficiente, mostrando que o ECA deve continuar investindo na capacitação do seu corpo docente. O aparecimento do mestrado em administração de empresas é uma maneira de iniciar esse processo de formação continuada, que também é necessário para os parâmetros do MEC.

“(...) pequeno número de docentes com titulação de pós-graduação. Sua evolução ♥Ecase♠ está ligada às medidas necessárias à passagem para um modelo preconizado, ou seja, as ações e os investimentos necessários à aplicação das atividades de pesquisa, extensão, cidadania, aperfeiçoamento do corpo docente, jornada de trabalho (...)”

Essa falta de titulação acarreta em despreparo técnico-pedagógico, deficiência apontada em 16% das entrevistas.

“(...) outra coisa que eu sinto, que é bem específico do Departamento, é uma falta de traquejo didático-pedagógico (...)”

Para 32% dos entrevistados, existe pouca participação do Departamento em ensino e pesquisa.

“(...) a prática educacional, é centrada na oferta de aulas, com reduzida participação dos componentes ensino, pesquisa e cidadania (...)”

Essa questão volta-se para os critérios de qualidade do MEC, visto que as instituições que não apresentam envolvimento com pesquisa e extensão, que não estão cumprindo a missão institucional de um centro universitário, têm redução de pontos na avaliação.

Em 16% das respostas, foi apontada a passividade dos alunos como deficiência no departamento.

“(...) os alunos são muito passivos, não é porque ele ♥aluno♠ paga que pode fazer tudo o que quiser, mas também, por ele estar pagando, ele tem direitos de consumidor e de exigir o melhor (...)”

Essa observação retorna ao questionamento da metodologia didático-pedagógica tradicional utilizada, que transforma o aluno num agente passivo, durante sua própria formação.

Ocorre também, para 16% dos entrevistados, a falta de interdisciplinaridade, devido à ausência de reuniões entre o corpo docente. Não existe um planejamento para integrar as matérias do curso de administração.

“(...) nós não temos reuniões porque não conseguimos reunir todos os professores do curso de administração (...) falta muito planejamento (...) então, nós, professores, vamos conversando nos corredores e vamos acertando as coisas ♥matérias ♠, mas não há uma preocupação global com o curso, no sentido de amarrar as matérias (...)”

As escolas, do ensino fundamental ao superior, estão adotando projetos educacionais que visam à integração das matérias, para criar um ensino mais global e homogêneo, proporcionando ao aluno um conhecimento integrado do contexto didático; porém, para que ocorra essa união, é preciso que exista planejamento e coesão de todo o grupo envolvido. (Silva, 1999)

Para 32% dos entrevistados, o Departamento é burocrático. Não ocorre uma interação com o mercado de trabalho, no sentido de verificar a aceitação do aluno da Unitaú e as necessidades das empresas com relação ao profissional desejado.

“(...) se você tem um processo, esse processo tem que passar por diversos locais, antes de chegar ao resultado. A burocracia dificulta, então você percebe que a Unitaú, às vezes, financeiramente tem condições de fazer e pode fazer, mas existe muita política. Você tem que conseguir as coisas politicamente e não pelo que precisa (...)”

“(...) o pessoal do Ecasa parece que esqueceu aquela palavrinha: retroalimentação, *feedback*. Então, estamos preparando esse pessoal ♥alunos♠, estamos dando esses conceitos, essas idéias, mas é isso que o mercado quer? Esse pessoal está conseguindo emprego? E nesse emprego, esse pessoal está evoluindo ou não? (...)”

A necessidade de verificar a alocação do aluno no mercado de trabalho tem relação com o currículo oferecido. As universidades não têm a característica de realizar pesquisas e parcerias com empresas, para verificar que tipo de profissional o mercado está buscando. As instituições trabalham com um currículo mínimo baseado em teorias, sem a aplicação prática da profissão. Os alunos, quando formados, continuam despreparados para o mercado de trabalho, porque o que as empresas procuram não está sendo ensinado. Há uma distância muito grande entre universidades e empresas. (Alberton, 1999)

A burocracia no ensino é proveniente de uma estrutura hierárquica militar que se instalou no Brasil com a chegada de D. João VI, que criou as academias para atender às necessidades militares e também para fornecer educação para a elite. (Luckesi et. al., 1998)

Marcovitch (1998) afirma que é necessário identificar o que seja administração e o que seja burocracia. A universidade tem a tendência de confundir procedimentos gerenciais com procedimentos autoritários e burocráticos.

A gestão é o meio para viabilizar objetivos. Uma organização, para alcançar resultados, deve planejar, definir os fins a serem atingidos, delegar responsabilidades, executar o projetado e avaliar, comparando o planejado com os resultados obtidos. Não se deve perder os objetivos em função de ofícios e processos que circulam durante anos sem atingir qualquer resultado. As normas e as regras são necessárias para a convivência do coletivo; porém, cabe ao gestor adequá-las conforme as mudanças sociais, culturais e tecnológicas. (Marcovitch, 1998)

RESULTADO:

Os resultados obtidos seguem em resumo na Tabela 7.2.:

TABELA 7.2 – CARACTERÍSTICAS DO ECA

%	CARACTERÍSTICAS POSITIVAS	%	CARACTERÍSTICAS NEGATIVAS
50	Coesão do corpo docente	50	Estrutura física
50	Vontade de melhorar	32	Professores sem titulação acadêmica
16	Docentes com vivência empresarial	32	Reduzido envolvimento com pesquisa
16	Objetivo de formar profissionais para o mercado.	32	Excesso de burocracia
32	Criação dos cursos de MBA e Mestrado em Administração.	16	Falta de interdisciplinaridade
		16	Passividade do corpo docente
		16	Despreparo didático-pedagógico

7.6 – MODELO IDEAL DE UNIVERSIDADE

A universidade ideal é aquela que desempenha seu papel principal, ou seja, formar profissionais para a sociedade, para aquilo que a sociedade deseja. A universidade deve ser capaz de formar um profissional que tenha condições de trabalhar para o mercado global, mas também, formar um profissional que consiga atender às necessidades da região onde está inserido o seu mercado de trabalho potencial.

O modelo ideal universitário deve oferecer poucas vagas; consequentemente, entrarão na sala de aula, os alunos que estão interessados em adquirir conhecimento, sem a necessidade de atribuição de presença e aplicação de provas. A avaliação deve ser aberta, discutida com os interessados e realizada qualitativamente, ao longo do curso.

Entre os modelos apresentados, 50% dos entrevistados citam o ITA - Instituto Tecnológico Aeroespacial - como modelo universitário no Brasil; porém, 32% são contra o modelo gratuito de ensino, visto que o ingresso de alunos nesse Instituto ocorre somente entre classes sociais privilegiadas.

Pode-se representar a universidade ideal por meio da Figura 7.4.

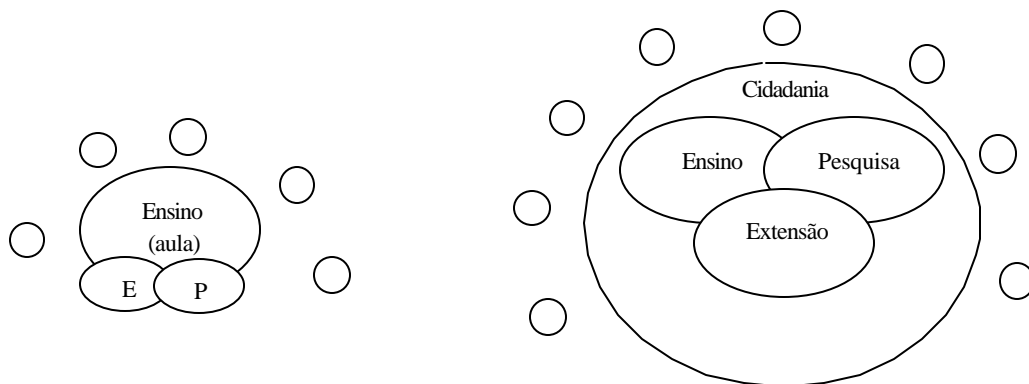




FIGURA 7.4 – MODELO IDEAL DE UNIVERSIDADE

Fonte: Figura apresentada por um docente, durante as entrevistas.

O modelo atual (a), utilizado no ensino brasileiro, não possui integração entre ensino (aula) , pesquisa (P) e extensão (E). O ensino está baseado na oferta de aulas. Os alunos, nesse processo, encontram-se gravitacionando ao redor desse sistema, sem a necessária participação para a sua formação, não ocorre preocupação com cidadania.

No modelo preconizado (b), os fatores ensino, pesquisa e extensão devem ter o mesmo peso na formação do aluno. Esses fatores devem ser capazes de formar conceitos de cidadania no formando. Os alunos, nesse modelo, giram ao redor de um sistema mais amplo, capaz de fornecer uma visão global do mercado de trabalho e também de fornecer conceitos éticos, morais e sociais sobre a profissão.

A partir desse contexto, o ensino superior de qualidade pode ser representado pela instituição capaz de exercer, com competência, as atividades de ensino, pesquisa, extensão e cidadania de um modo auto-sustentado.

7.6.1 – Qualidade e o Ensino Superior: Uma Singela Proposta

A qualidade na educação ocorre por aporte de capital, com ação de curto prazo e por aporte de conhecimento, com ação de longo prazo.

No presente trabalho, é sugerida a gestão pela qualidade a partir do aporte de conhecimento, que influencia diretamente o elemento humano envolvido no processo de

mudança: pais, alunos, professores, entre outros agentes que afetam diretamente os procedimentos operacionais. Para essa ação, é necessário utilizar as ferramentas da qualidade industrial, expostas no capítulo cinco; no entanto, o elemento humano é o fator principal da mudança. Na educação, o elo modificador está centrado na figura do professor que trabalha ao mesmo tempo com o aluno e com a instituição.

A implantação de um modelo gerencial baseado em qualidade supõe o envolvimento e o engajamento das pessoas. Esse envolvimento não pode ocorrer por mecanismos de imposição, convocação e exortação. Não se pode implantar qualidade por resolução ou portaria. Para conseguir a adesão do ser humano é preciso valorizá-lo e por consequência, obter-se-ão resultados extraordinários, realizados com satisfação e motivação.

É necessário, antes de implantar um programa de qualidade na educação, verificar como os agentes educacionais relacionam-se com a proposta e com as mudanças que estão ocorrendo em âmbito nacional, por meio dos padrões de qualidade do MEC.

Neste sentido, o presente estudo de caso valida o contexto teórico exposto, visto que verifica as crenças, valores e motivações do corpo docente e também analisa a visão sobre o conceito de qualidade e a disponibilidade de aceitação e aplicação no trabalho. Após a verificação da disponibilidade para aplicação, a introdução de um programa de qualidade ocorre com mais facilidade, ou seja, as resistências diminuem, cedendo lugar à motivação e ao trabalho em equipe.

8 - CONCLUSÃO

O ensino superior vêm atravessando diversas, crises desde os anos setenta, quando ocorreu uma grande expansão educacional, principalmente nas áreas sociais e humanas.

À medida que a informação se universaliza, mudando destinatários, especialistas, conteúdos e objetivos, surgem novas maneiras de criar o ensino. Não existe universidade perfeita, sua missão reconstitui-se a cada época, buscando sempre um aperfeiçoamento para a transmissão de conhecimentos.

Nessa busca por melhorias, a evolução da qualidade na educação progrediu a partir da década de 80 e, em 1996, foi implantada a nova Lei de Diretrizes e Bases, com propostas para qualificação do corpo docente, criação de projetos pedagógicos, revisão de currículos e adequação das estruturas físicas.

As instituições educacionais são organizações de natureza diferenciada, porém contam com os mesmos elementos existentes em qualquer outro tipo de empresa, ou seja, clientes, concorrentes e mercado.

Neste segmento, as universidades devem ter foco no cliente, caracterizado pelo aluno, oferecendo-lhe um serviço que supere as expectativas. A escola deve trabalhar com os mesmos conceitos de qualidade das empresas, ou seja, ao final de cada período, deverá mostrar resultados e, no âmbito educacional, o resultado poderá ser mensurado por meio da utilização dos conhecimentos adquiridos pelos alunos dentro da comunidade, grupo ou empresa em que atuam.

Os programas de qualidade implantados por meio de aporte de conhecimento visam contribuir para a formação de profissionais orientados para o mercado global e regional, com redução de custos e com diminuição das taxas de evasão e reprovação. No

entanto, para a ocorrência da qualidade, é preciso o envolvimento de toda a instituição universitária: alta administração, funcionários, corpo docente e corpo discente.

O estudo de caso mostrou que os docentes do ECA observam o ensino superior brasileiro por dois ângulos diferentes: o positivo e o negativo. No ângulo positivo é percebido a ocorrência de investimentos e tentativas, por parte do Governo, para melhorar a estrutura universitária do País. No ângulo negativo é percebido uma comercialização de diplomas por algumas instituições privadas que visam apenas retorno financeiro e que não se preocupam com a qualidade do ensino oferecido e com a formação dos futuros profissionais. Nessas instituições, não ocorre envolvimento entre ensino, pesquisa e extensão.

Os entrevistados observam também, uma defasagem no currículo profissional oferecido e uma falta de dinamismo no ensino, provocado por uma estrutura hierárquica rígida. Nessa estrutura administrativa, o processo decisório é bloqueado, porque as mudanças geralmente ocorrem com resistências e por imposição do mercado.

Para melhorar o ensino superior no Brasil, é preciso investir na formação acadêmica continuada do docente. Os docentes entrevistados buscam a titulação, tanto para atender as exigências do MEC e das instituições universitárias, como também, para a aquisição de novos conhecimentos que serão utilizados em sala de aula.

A exigência de titulação pelo MEC tem como aspecto positivo, a valorização do professor que tem na docência uma escolha profissional planejada e estruturada e também, o seu envolvimento com pesquisa.

A partir desse envolvimento com pesquisa, o processo de ensino-aprendizagem modifica-se, a aula deixa de ser centrada na figura do professor, torna-se mais ampla e abrangente. O professor torna-se um facilitador no processo e o aluno passa a ser

responsável pela sua própria formação profissional. Ocorre um maior envolvimento entre as necessidades e exigências do mercado com as expectativas dos alunos.

O sucesso do trabalho para a qualidade depende da motivação, das crenças e dos valores das pessoas envolvidas. A participação do corpo docente é de fundamental importância, porque o professor é o elemento de ligação entre o aluno e o conhecimento. No entanto, é necessário que a instituição valorize o docente e invista na formação acadêmica continuada e em projetos de pesquisa e extensão que, juntos, transmitam conceitos de cidadania aos formandos.

9 – SUGESTÕES PARA NOVAS PESQUISAS

Toda pesquisa pode e deve ser melhorada, pois nenhuma traz a verdade absoluta ou a conclusão de um assunto. Para modificar, transformar e evoluir é preciso que todo trabalho tenha continuidade e, para que o presente estudo se amplie é sugerido alguns tópicos que não foram extensivamente abordados, mas são de fundamental importância para a evolução do conhecimento sobre o tema Qualidade na Educação e Qualidade no Ensino Superior:

- Custos da qualidade na educação;
- Qualidade na educação, do ponto de vista do corpo discente;
- Qualidade na educação, do ponto de vista do mercado de trabalho;
- Tecnologias necessárias para implantação da qualidade na educação e no ensino superior;
- Influência dos fatores motivacionais para implantação da qualidade;
- Gestão de programas de qualidade na educação;
- Planejamento estratégico para implantação da qualidade no ensino superior;
- Auditorias e avaliações dos programas de qualidade no ensino superior;
- Alocação profissional dos alunos formados pela UNITAU;
- Competências necessárias para o Administrador de Empresas do século XXI.

Os temas sugeridos, servem em conjunto, para buscar a implantação real de um programa de qualidade na educação, porém constituem-se em um grande desafio, visto que qualidade na educação não é um modismo passageiro, e sim um fato irreversível. É uma evolução no sistema de ensino superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERTON, L. *Análise da implantação da qualidade total em uma instituição pública de ensino*. Dissertação de mestrado. UFSC. Florianópolis, 1999.
- ALBRECH, K. *Revolução nos serviços/ trad. Antônio Zoratto San Vicente*. São Paulo, Pioneira: 1992.
- ARRUDA, J.R.C. *Políticas e indicadores da qualidade na educação superior*. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya, 1997.
- ASSMANN, H. *Pedagogia da qualidade em debate*. In: SERBINO, V. R. *et. al. Formação de professores*. São Paulo: UNESP, 1998.
- BARBOSA, E. F. *et. al. Implantação da qualidade total na educação*. Belo Horizonte: UFMG, Fundação Christiano Ottoni, 1995.
- BARÇANTE, L. C. *Qualidade total: uma visão brasileira: o impacto estratégico na universidade e na empresa*. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. SIESP.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Resolução n. 2 de 4 de outubro de 1993. Fixa os mínimos de conteúdos e duração do curso de graduação em administração. Diário Oficial da União. Brasília, 1993.
- CAMPOS, V. F. *Gerência da qualidade total: estratégia para aumentar a competitividade da empresa brasileira*. Belo horizonte. Fundação Christiano Ottoni: Block, 1990.
- CASTRO, C. M. A CAPES vista por seus ex-presidentes. *INFOCAPES – Boletim informativo*. v. 4, n. 2, p. 17-18, abril/junho de 1996.

- CASTRO, D. M. *Gestão da qualidade total e processo cognitivo*. Dissertação de Mestrado. UNICAMP: Campinas, 1995.
- CORDOVÁ, R. de A. A brisa dos anos cinquenta: a origem da CAPES. *INFOCAPES - Boletim Informativo*. v. 4, n. 2, p. 04-14, abril/junho, 1996.
- COUVRE, M. L. M. *A formação e a ideologia do administrador de empresas*. Rio de Janeiro: Vozes, 1982.
- DESORDI. M.R. L. Avaliação institucional: o papel do gestor frente às interfaces da avaliação interna e externa. *Revista Estudos*, ano 17, n. 24, junho/99.
- FAVERO, M. de L. *Universidade e poder: análise crítica/fundamentos históricos: 1930-45*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.
- FREITAS H. M. R. et. al. Aplicação de sistemas de software para auxílio na análise de conteúdo. *Revista de Administração*, São Paulo, v.32, n.3, p.97-109, julho/setembro 1997.
- GARVIN, D. *Gerenciando a qualidade: a visão estratégica e competitiva*./trad. Eng. João Ferreira Bezerra de Souza. Rio de Janeiro: QualityMark, 1992.
- GENTILI P. A. A., SILVA T. T. *Neoliberalismo e qualidade total na educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1991.
- _____. *Técnicas de Pesquisa em Economia*. São Paulo: Atlas, 1994.
- LAKATOS, E. M., MARCONI, M. A. *Metodologia científica*. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1983.
- LUCKESI, C. et. al. *Fazer universidade: uma proposta metodológica*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- LUDKLE, C., ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*, São Paulo: EPU, 1986.
- MARCOVITCH, J. *A universidade (im)possível*. São Paulo: Futura, 1998.

MARTINS, C. B. Surgimento e expansão dos cursos de administração no Brasil (1952-1983). *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 41, n. 7, julho de 1989.

NASCIMENTO A. (trad.). *Declaração Mundial Sobre Educação Superior: Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, Paris, 1998. UNIMEP – São José dos Campos: UNIVAP, 1999.*

PÁDUA, E. M. M. *Metodologia da pesquisa: Abordagem teórico-prática*, 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

RAMOS, C. *Excelência na educação: A escola de qualidade total*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992.

_____. *Pedagogia da qualidade total*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1994.

_____. *Sala de aula de qualidade total*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1995.

REVISTA INFORMATIVA DA UNITAU – Ed. Especial – Jubileu de Prata – Dez/99: Universidade de Taubaté, 25 anos. p. 11 – 34.

ROMANELLI, O. O. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SAMPAIO, H. Heterogeneidade e qualidade: desafios para o ensino superior privado, *Revista Estudos*, ano 17, n. 24, junho/99..

SILVA, A. C. B. Reflexões sobre a experiência de construção de projetos pedagógicos nos cursos de graduação: avanços e recuos. *Revista Estudos*, ano 17, n. 24, junho/99.

SILVA, M. C. M. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA, M. T. *Viver e construir a profissão docente*. Portugal: Porto, 1997.

SOBRINHO, J. D. Pós-graduação, escola de formação para o magistério superior. In:

SERVINO, R. V. *et. al. Formação de Professores*. São Paulo: UNESP, 1998.

TEIXEIRA, E. A. *Aprendizagem e criatividade emocional*. São Paulo: Makron Books, 1998.

UNITAU, Catálogo Geral da Universidade de Taubaté. Reitoria. p. 11–17 e 208–226, Taubaté, 1999.

VEIGA, L. Reforma universitária na década de 60: origens e implicações político-institucionais. In: BORI, C. M. *et. al. Universidade brasileira: organização e problemas*. São Paulo: SBPC, 1985.

VIVAN, A. M., FRIES D., ZANOTELLI C. T. Implementação de um processo de qualidade a partir da metodologia do programa 5 “S”. *Caderno de pesquisas em Administração*, São Paulo, v.1 n. 07, 2. trim/1998.

ABSTRACT

QUALITY OF INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION, ACCORDING TO THE TEACHER'S VISION

The institutions of higher education started to develop themselves under the pressure of the intellectual walk of life and from the needs of industrial modernization of the country in the beginning of the century. The first university was created in 1920, however, in the 60's and 70's there was a great expansion, and the number of institutions who joined the market offering their services, increased considerably. This growth happened without planning, making the teaching unstructured and without quality. Since the 80's, the Brazilian University, mainly the state run, has been facing a crises period. Not only economical crises, but also the institutional one: the university model doesn't assure its functions anymore (teaching, professional instruction, scientific and technological development). The private system has occupied a very important place in the current higher education attending two - thirds of the total of enrolled students. This way, it's necessary to create new criteria to evaluate the university, through concepts of quality which can redefine its institutional mission, which has as objective the output and transmission of knowledgement. The quality concepts don't have to apply only to the physical structure of the university, but extend to the whole educational system, involving the triple: professor - student - institution. The present study was held in the University of Taubaté, more precisely in the Economics, Accountability and Administration Department, which attends 2.000 students out of 13.000 enrolled in that educational institution. It treats of an exploratory research on quality, which, at the first moment, reach the teaching staff of the Business Administration Course. It was tried to evaluate the didatic - pedagogical variations that involve the teaching staff work, such as professional updating, the relationship between teacher - learner, the ideal of the higher education and the professional motivation. Semi-directive interviewes have been made with 10% of the teaching staff of the department, taking into account the working time, tittle and other professional activities. The results show that the major difficulties in terms of quality are related to the lack of appropriate physical structure, lack of renovation and improvement on the teaching - learning process and devaluation of the academic professional. These difficulties create unmotivation for the student and for the teacher, preventing the educational evolution.