

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
ENGENHARIA DE PRODUÇÃO**

**MODELO DE AVALIAÇÃO DA GESTÃO DE INSTITUIÇÃO DE CURSOS  
SUPERIORES DE TECNOLOGIA**

**TESE DE DOUTORADO**

**MARIA CLARA KASCHNY SCHNEIDER**

**FLORIANÓPOLIS  
2005**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
ENGENHARIA DE PRODUÇÃO**

**MODELO DE AVALIAÇÃO DA GESTÃO DE INSTITUIÇÃO DE CURSOS  
SUPERIORES DE TECNOLOGIA**

**MARIA CLARA KASCHNY SCHNEIDER**

**Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Engenharia de  
Produção da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial  
para obtenção do título de Doutor em Engenharia de Produção  
Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Edis Mafra Lapolli, Dra.**

**FLORIANÓPOLIS  
2005**

## Ficha Catalográfica

SCHNEIDER, Maria Clara Kaschny

Modelo de avaliação da gestão de instituição de cursos superiores de tecnologia./

Maria Clara Kaschny Schneider – Florianópolis: [s.n.], 2005.

207p.: il.

Orientadora: Edis Mafra Lapolli, Dr.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina,

Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção.

1. Avaliação. Gestão. Curso Superior de Tecnologia

I. LAPOLLI, Édis Mafra.

II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção.

III. Título.

**MARIA CLARA KASCHNY SCHNEIDER**

**MODELO DE AVALIAÇÃO DA GESTÃO DE INSTITUIÇÃO DE CURSOS  
SUPERIORES DE TECNOLOGIA**

Florianópolis, 2005.

Prof. Edson Pacheco Paladini, Dr.  
Coordenador do Programa

**BANCA EXAMINADORA**

Prof<sup>a</sup> Edis Mafra Lapolli, Dr<sup>a</sup>. (Orientadora)

Prof. Fernando Álvaro Ostoni Gauthier, Dr. (moderador).

Prof<sup>a</sup>. Rosangela Mauzer Casarotto, Dr<sup>a</sup>.

Prof<sup>a</sup>. Ana Maria Benciveni Franzoni, Dr<sup>a</sup>.

Prof. José Lucas Pedreira Bueno, Dr.

Dedico este trabalho à Sueli, Juliana, Fernanda e Cristina.  
É o sentido da continuidade da vida, o que minha mãe me deixa,  
quero passar para minhas filhas:  
Determinação e Coragem!

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, em primeiro lugar, à minha orientadora, Edis, pela oportunidade de desenvolver este trabalho.

Agradeço à banca formada por Ana Franzoni, Fernando Gauthier, Lucas Bueno e Rosângela Casarotto, pelas sugestões e muitas contribuições ao trabalho.

À minha família, irmãos, sobrinhos, afilhados, tios e primos, pela união e carinho que me fortalecem.

Aos meus amigos de sempre: Consuelo, Regina, Gariba, Anderson, Juçara, Thyrza, Marcelo e, à amiga Waléria pelas valiosas correções de português.

Aos colegas da comissão do MEC: Adriana, Ricardo e Walter, pelo apoio nos momentos dos trabalhos de avaliação.

Aos professores, técnicos e alunos que prontamente responderam ao questionário, contribuindo para a efetivação desta pesquisa.

Enfim, agradeço a todos que, de uma forma ou de outra, estiveram comigo nesta jornada.

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE FIGURAS</b> .....	09
<b>LISTA DE TABELAS</b> .....	12
<b>LISTA DE ABREVIações E SIGLAS</b> .....	13
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	17
1.1 Contextualização .....	17
1.2 Problema.....	20
1.3 Justificativa e Importância .....	21
1.3.1 Originalidade/ Ineditismo .....	23
1.4 Objetivos .....	25
1.4.1 Objetivo Geral .....	25
1.4.2 Objetivos Específicos .....	26
1.5 Limitações do Estudo.....	27
1.6 Estrutura do Trabalho.....	27
<b>2 OS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA</b> .....	30
2.1 Tecnologia – Concepção e Histórico.....	30
2.2 Cursos Superiores de Tecnologia – Base Legal .....	39
2.3 Concepção de Currículo – Competências X Conteúdos .....	48
2.4 Reforma do Ensino Superior.....	51
<b>3 GESTÃO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO</b> .....	55
3.1 Conceituando Gestão .....	55
3.2 O Gerenciamento de Instituições de Ensino Superior .....	59
3.3 Avaliação. ....	65
3.3.1 Modelos de Avaliação da Gestão.....	68
3.3.1.1 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.....	69
3.3.1.2 Balanced Scorecard .....	72
3.3.1.3 Benchmarking .....	76
<b>4 QUALIDADE</b> .....	79
4.1 Conceitos e Aplicações .....	79
4.2 Prêmios de Qualidade .....	82
4.2.1 Prêmio Nacional da Qualidade – PNQ .....	84

4.2.2 Prêmio Deming .....	91
4.2.3 Malcom Baldrige Award .....	92
4.2.4 European Foundation for Quality Management – EFQM .....	94
4.3 Qualidade na Educação .....	97
<b>5 DESENVOLVIMENTO DO MODELO .....</b>	<b>109</b>
5.1 Contexto Educacional.....	109
5.2 Procedimentos Metodológicos.....	111
5.3 Estrutura do modelo de avaliação.....	113
5.4 Escolha e descrição dos critérios.....	117
5.5 Comparação entre o modelo e os prêmios de qualidade.....	125
<b>6 APLICAÇÃO DO MODELO.....</b>	<b>129</b>
6.1 Perfil Institucional do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina – CEFET/SC.....	129
6.2 Aplicação e População.....	136
6.3 Apresentação e Discussão dos resultados.....	137
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS E PROPOSTAS PARA FUTUROS TRABALHOS .....</b>	<b>170</b>
7.1. Conclusões.....	170
7.2 Sugestões para futuros trabalhos .....	175
<b>8 REFERÊNCIAS .....</b>	<b>177</b>
<b>9 APÊNDICES.....</b>	<b>196</b>
9.1 Apêndice 1.....	197



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Articulação dos Temas.....	24
Figura 2: A formação certa para você.....	32
Figura 3: Características dos Bacharelados e Licenciaturas.....	34
Figura 4: Características do Tecnólogo.....	34
Figura 5: Mercado Mundial.....	35
Figura 6: Articulação dos Cursos Superiores de Tecnologia.....	39
Figura 7: Projeção de matrículas no Ensino Superior.....	43
Figura 8: Número de Cursos de graduação em Tecnologia.....	43
Figura 9: Concepção de Avaliação.....	66
Figura 10: Articulação dos Prêmios de Qualidade.....	83
Figura 11: Fundação Prêmio Nacional de Qualidade.....	85
Figura 12: Modelo de Excelência .....	89
Figura 13: Malcom Baldrige Award .....	94
Figura 14: European Foundation for Quality Management-2003.....	95
Figura 15: EFQM 2005.....	96
Figura 16: Adaptação do Modelo Europeu.....	102
Figura 17: Education Criteria for Performance Excellence.....	104
Figura 18: Sistema de Gestão do SENAI/SC .....	106
Figura 19: Critérios de Excelência .....	114
Figura 20: Subdivisão dos Critérios de Excelência.....	115
Figura 21: Resultados.....	116
Figura 22: Pontuação .....	116
Figura 23: Modelo proposto e modelos de qualidade.....	125
Figura 24: Modelo proposto e prêmios educacionais.....	126
Figura 25: Estrutura organizacional do CEFET/SC.....	133
Figura 26: Estrutura organizacional da unidade de Florianópolis.....	134

Figura 27: Docentes e titulação do CEFET/SC.....	134
Figura 28: Cargos de Técnico-Administrativos – CEFET/SC.....	135
Figura 29: Titulação – Técnico-Administrativo do CEFET/SC.....	135
Figura 30: Docentes e Discentes dos CSTs – Florianópolis.....	136
Figura 31: Quadro da população envolvida e pesquisada.....	137
Figura 32: Docentes e Liderança.....	139
Figura 33: Técnico-Administrativos e Liderança.....	139
Figura 34: Alunos e Liderança.....	140
Figura 35: Docentes e Planos e Estratégias.....	141
Figura 36: Técnico-Administrativos e Planos e Estratégias.....	142
Figura 37: Alunos e Planos e Estratégias.....	142
Figura 38: Docentes e Alunos.....	144
Figura 39: Técnico-Administrativos e Alunos.....	144
Figura 40: Alunos e Alunos.....	145
Figura 41: Docentes e Comunidade e foco no mercado.....	147
Figura 42: Técnico-Administrativos e Comunidade e foco no mercado.....	147
Figura 43: Alunos e Comunidade e foco no mercado.....	148
Figura 44: Docentes e Avaliação, análise e gestão do conhecimento. ....	149
Figura 45: Técnico-Administrativos e Avaliação, análise e gestão do conhecimento.....	150
Figura 46: Alunos e Avaliação, análise e gestão do conhecimento.....	150
Figura 47: Docentes e Gestão de pessoas.....	152
Figura 48: Técnico-Administrativos e Gestão de pessoas.....	152
Figura 49: Alunos e Gestão de pessoas.....	153
Figura 50: Docentes e Gerenciamento dos processos.....	154
Figura 51: Técnico-Administrativos e Gerenciamento dos processos..	155
Figura 52: Alunos e Gerenciamento dos processos.....	155
Figuras 53 e 54: Docentes e Resultados.....	158
Figuras 55 e 56 Técnico-Administrativos e Resultados.....	158

Figuras 57 e 58: Alunos e Resultados.....	159
Figuras 59 e 60: Comparação da Pontuação Docente e Total.....	162
Figuras 61 e 62: Comparação da Pontuação Técnico-Administrativo e Total.....	163
Figuras 63 e 64: Comparação da Pontuação Alunos e Total.....	164
Figuras 65 e 66: Pontuação consolidada por critério.....	165
Figuras 67: Pontuação consolidada por segmento.....	167
Figura 68: Pontuação Final.....	167

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Docentes e Liderança.....	138
Tabela 2: Técnico-Administrativos e Liderança.....	138
Tabela 3: Alunos e Liderança.....	138
Tabela 4: Docentes e Planos e Estratégias.....	141
Tabela 5: Técnico-Administrativos e Planos e Estratégias.....	141
Tabela 6: Alunos e Planos e Estratégias.....	141
Tabela 7: Docentes e Alunos.....	143
Tabela 8: Técnico-Administrativos e Alunos.....	143
Tabela 9: Alunos e Alunos.....	143
Tabela 10: Docentes e Comunidade e foco no mercado.....	146
Tabela 11: Técnico-Administrativos e Comunidade e foco no mercado.....	146
Tabela 12: Alunos e Comunidade e foco no mercado.....	146
Tabela 13: Docentes e Avaliação, análise e gestão do conhecimento	149
Tabela 14: Técnico-Administrativos e Avaliação, análise e gestão do conhecimento.....	149
Tabela 15: Alunos e Avaliação, análise e gestão do conhecimento.....	149
Tabela 16: Docentes e Gestão de pessoas.....	151
Tabela 17: Técnico-Administrativos e Gestão de pessoas.....	151
Tabela 18: Alunos e Gestão de pessoas.....	151
Tabela 19: Docentes e Gerenciamento dos processos.....	154
Tabela 20: Técnico-Administrativos e Gerenciamento dos processos.	154
Tabela 21: Alunos e Gerenciamento dos processos.....	154
Tabela 22: Docentes e Resultados.....	158
Tabela 23: Técnico-Administrativos e Resultados.....	158
Tabela 24: Alunos e Resultados.....	158

## **LISTA DE ABREVIações E SIGLAS**

CSTs – Cursos Superiores de Tecnologia

ETFs – Escolas Técnicas Federais

CEFETs – Centros Federais de Educação Tecnológica

CEFET/SC – Centro Federal de Educação tecnológica de Santa Catarina

IES – Instituições de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

CNE – Conselho Nacional de Educação

PNQ – Prêmio Nacional da Qualidade

EFQM – European Foundation for Quality Management

SENAI/SC – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial de Santa Catarina

MEC – Ministério da Educação

SETEC – Secretaria da Educação profissional e Tecnológica

FATEC – Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

USP – Universidade do Estado de São Paulo

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

AEP – Associação Empresarial de Portugal

FPNQ – Fundação Prêmio Nacional da Qualidade

CPA – Comissão Própria de Avaliação

## **A Vida é agora!**

A gente se acostuma a medir a vida em dias, meses, anos...

Mas, será que é mesmo o tempo que mede a nossa vida?

Ou a gente devia contar a vida pelo número de sorrisos?

De abraços? De conquistas? Amores?

E, por que não fracassos também?

Por que ao invés de dizer tenho tantos anos,  
a gente não diz: tenho três amigos, oito paixões, quatro tristezas,  
três grandes amores e dezenas de prazeres?

A gente vai vivendo e, às vezes, esquece que a vida  
não é o tempo que a gente passa nela.

Mas, o que a gente faz e sente enquanto o tempo vai passando.

Dizem que a vida é curta, mas isso não é verdade.

A vida é longa pra quem consegue viver pequenas felicidades.

E, essa tal felicidade vive aí disfarçada, como um criança traquina  
brincando de esconde-esconde.

Infelizmente, às vezes não percebemos isso.

E passamos a nossa existência colecionando nãoos.

A viagem que não fizemos;

O presente que não demos;

A festa a qual não fomos.

A vida é mais emocionante quando se é ator e não espectador.

Quando se é piloto e não passageiro; pássaro e não paisagem.

Como ela é feita de instantes, não pode e não deve ser medida  
em dias ou meses mas, em minutos e segundos.

A vida é agora!!!!!!!

*Autor desconhecido*

## RESUMO

O contexto da evolução tecnológica tem provocado significativas transformações na sociedade, quer sejam mudanças sociais, culturais, econômicas ou políticas. Como não poderia deixar de ser, a educação coloca-se como parte dessas transformações. Os Cursos Superiores de Tecnologia – CSTs – experimentaram uma expansão nos últimos quatro anos, que consolidou e modificou o contexto educacional brasileiro. Na ponta dessa construção, estão os Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs – antigas Escolas Técnicas Federais – ETFs e as instituições de Ensino Superior que buscam construir um modelo educacional diferenciado – modelo baseado na elaboração do currículo por Competências e Habilidades.

As instituições de Ensino que fizeram a opção de implantar os CSTs têm que se mostrar diferentes na sua forma de gestão, pois esses cursos apresentam-se como uma proposta transformadora e, principalmente, nova no mercado educacional brasileiro. A instituição de ensino, ao fazer essa opção deve, com certeza, aplicar novos conceitos e ferramentas de gestão para se articular a esse contexto. Além disso, o ensino superior brasileiro passa por um momento de reformas que propõe consolidar uma política educacional para o segmento. Dentre essas reformas, está o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES – criado para avaliar o ensino superior brasileiro em três dimensões: Avaliação de Cursos, Avaliação Institucional e Avaliação de Alunos.

O presente trabalho propôs construir um modelo de avaliação da gestão institucional, utilizando os Critérios de Excelência da Qualidade, com o objetivo de transpor um referencial de avaliação bastante reconhecido e referendado na área empresarial para a área educacional. Para verificar a sua aplicabilidade o modelo foi validado em uma instituição educacional pública que tem foco nos Cursos Superiores de Tecnologia, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina – CEFET/SC.

Palavras-chave: Avaliação. Gestão, Curso Superior de Tecnologia, Qualidade.

## **ABSTRACT**

The context of the technological evolution has provoked significant changes in the society, as much as political, economic, cultural and social changes. As expected, education is part of those changes. The Technological Graduate Courses – CST – experienced an expansion in the last four years, which consolidated and modified the Brazilian educational context. On top of that construction are the Federal Centers of Technological Education – CEFETs – old Federal Technical Schools – ETFs and the institutions of Upper Education that are building a different educational model – based in the construction of the curriculum by Competences and Abilities.

The institutions of Education that opted for implanting the CST have to show peculiar forms of management, because these courses are presented like a transforming proposal, and mainly new, in the Brazilian educational market. When this choice is made, the institution of education has to apply news concepts and tools of management for it to be adapted to this concept. Beyond that, the Brazilian upper education system goes through changes that are going to consolidate an educational politics for the segment. Among those, is the National System of Evaluation of the Upper Education – SINAES – created for evaluate the Brazilian upper education system in three dimensions: Evaluation of Courses, Evaluation of the Institutions and Evaluation of the Students.

These theses objective is to build a model for the evaluation of the management of the institutions, using the Criteria of Excellence of the Quality, with the purpose of transposing a referential evaluation well recognized in the education market. To verify its application, the model will be tested in a public educational institution that focuses the Upper Courses of Technology.

Key Words: Evaluation, Management, Technological Graduate Courses, Quality.



# 1 INTRODUÇÃO

*“A inovação educativa, como em qualquer atividade laborativa e humana está cheia de contradições, dilemas e antinomias. Sempre nos vemos diante de conceitos contrapostos: liberdade e igualdade; certeza e incerteza; realidade e utopia; autonomia e controle; risco e segurança; individualidade e coletividade, entre muitos outros. Essa estrutura antinômica não constitui em absoluto um obstáculo e um freio à inovação, muito pelo contrário: sua abordagem obriga à reflexão, sobretudo quando ocorre na vida escolar e alimenta e dinamiza qualquer processo inovador.”*  
Carbonell, 2002

## 1.1 Contextualização

A evolução da tecnologia tem provocado mudanças sociais, econômicas, culturais e políticas que se fazem sentir em todos os setores da sociedade, alterando, inclusive, formas de se relacionar social e culturalmente e de atuar profissionalmente. Como não poderia deixar de ser, a Educação sente os reflexos dessas transformações e passa por experiências dantes nunca vivenciadas. No Brasil, vive-se momento de discussões para a Reforma da Educação Superior e se está, assim, à procura de um caminho para o Ensino Superior Brasileiro. A Educação Profissional, inserida nesse contexto, passa, desde a década passada, por uma reforma que consolida algumas questões fundamentais para o mercado de trabalho e para o setor educacional brasileiros.

Os Cursos Superiores de Tecnologia – CSTs – experimentaram uma expansão nos últimos quatro anos que consolidou e modificou o contexto educacional brasileiro. Os Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs – a partir da transformação em instituições de ensino superior buscam construir um modelo

educacional baseado na construção do currículo por Competências e Habilidades. A elaboração do currículo desses cursos busca inspiração no mercado de trabalho que quer profissionais em condições de articular teoria e prática. Os Cursos Superiores de Tecnologia que se expandiram, também, com o advento da Reforma da Educação Profissional, tornaram-se uma opção importante no mercado profissional brasileiro. A necessidade de qualificação é premente e a dinâmica das profissões faz com que esses cursos sejam uma opção importante para as pessoas ávidas por aprender e se qualificar.

As instituições de Ensino que fizeram a opção de implantar os CSTs devem se mostrar diferentes na sua forma de gestão, pois os CSTs apresentam-se como uma proposta transformadora e, principalmente, nova no mercado educacional brasileiro. Assim, a instituição de ensino que fez essa opção deve, com certeza, aplicar novos conceitos e ferramentas de gestão, uma gestão educacional que coloca a instituição próxima das necessidades do mercado de trabalho. Uma questão importante diz respeito ao currículo dos CSTs e a forma como a concepção dos cursos articula-se com a gestão institucional. Na verdade, a concepção desses cursos, a partir da Reforma da Educação Profissional Brasileira, é que apresentou a novidade, pois os cursos remontam aos anos 60 no Brasil, mesmo que com alguns equívocos e dificuldades.

Os Cursos Superiores de Tecnologia são cursos de Graduação, enquadrados no Inciso II do artigo 44 da LDB, com Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE/CP 3, de 18.12.02), com foco no domínio e na aplicação de conhecimentos científicos e tecnológicos em áreas específicas de conhecimento, relacionado a uma ou mais áreas

profissionais. Têm por finalidade o desenvolvimento de competências que possibilitam tanto a utilização e aplicação da tecnologia e o desenvolvimento de novas aplicações ou adaptações em situações profissionais, quanto a compreensão das implicações decorrentes de suas relações com o processo produtivo, a pessoa humana e a sociedade.

Todo e qualquer profissional necessita, hoje, cada vez mais, de respostas rápidas e competentes no desempenho da profissão. Para desenvolver competências, segundo Perrenoud (1998) “é preciso trabalhar por problemas e por projetos, propor tarefas complexas que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Os professores devem parar de pensar que dar o curso é o cerne da profissão.” Ensinar deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem. E é essa concepção que está profundamente relacionada aos currículos dos cursos de tecnologia, ou seja, todo o conhecimento é importante, mas mais importante é saber o que fazer com ele, de que modo mobilizá-lo na busca do exercício profissional.

A escola sempre se preocupou em “dar” uma formação acadêmica primorosa, desvinculando completamente o saber do fazer, como se isso fosse menos nobre. A proposta de trabalhar com uma formação consistente, mas prática, faz a diferença na formação, pois enquanto o aluno do bacharelado vai ter contato com as situações práticas somente após o curso, o aluno de tecnologia vai ter a sua formação construída dessa forma. Não se propõe aqui dizer qual é melhor ou pior, mas que elas se prestam a situações diferentes e, principalmente, a atuações diferenciadas. Isso deve ficar claro, pois existe, ainda, alguma incompreensão em relação a esse profissional. Há que se dizer, também, que a formação tradicional

reforça a aprendizagem desvinculada da prática e, mais ainda, remete-se a uma tarefa árdua, como se não houvesse aprendido sem sofrimento. Isso está relacionado ao trabalho sem prazer desconectado da vida e da satisfação em desenvolver uma proposta ou um projeto profissional que desafie e incite. O poeta Carlos Drummond de Andrade que tão bem escreveu sobre temas cotidianos faz uma citação muito expressiva em relação ao assunto:

Alguma coisa que 'bolasse' nesse sentido, no campo da educação, valeria como corretivo prévio de aridez com que se costumam transcorrer os destinos profissionais, murados na especialização, na ignorância do prazer estético, na tristeza de encarar a vida como dever pontilhado de tédio... DRUMMOND.

É esse desafio educacional para o século 21, aprender, com autonomia, e aprender para aplicar na vida tanto profissional como pessoal, utilizando a tecnologia como ferramenta associada à beleza, à criação e à praticidade da vida. E, nesse contexto, destaca-se a importância de se avaliar a gestão de instituições educacionais, questão muito valorizada, porém pouco efetivada no meio educacional, nos últimos anos. Essa avaliação deve se propor a provocar reflexões, avanços e mudanças nesse processo, utilizando modelos de avaliação para melhorar os processos de gestão educacional.

## **1.2 Problema**

Na contextualização do tema, foi ressaltado de que forma as transformações no contexto do ensino superior têm afetado as Instituições que trabalham com CSTs e como a gestão interfere na consolidação desses cursos.

De um modo geral, a gestão de instituições educacionais, principalmente as públicas, não utiliza ferramentas de avaliação da gestão. Com a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, que introduziu no contexto de avaliação uma nova perspectiva – Avaliação Institucional – as instituições devem elaborar instrumentos de avaliação que serão analisados e avaliados pelo MEC, a partir da efetivação de uma Comissão Própria de Avaliação – CPA. A questão identificada como tema central desse estudo é: será possível, a criação e validação de um modelo que avalie a gestão de uma instituição pública de cursos superiores de tecnologia, baseado em critérios de excelência da qualidade? Assim, ao se auto-avaliar a instituição pode se perceber, não só na concepção pedagógica dos cursos, como também na forma de gestão, para se consolidar e se expandir. Propõe-se, assim, para colaborar na solução do problema, construir um modelo focado em um tipo de instituição que avalie a gestão e seja considerado como instrumento de auto-avaliação institucional.

### **1.3 Justificativa e Importância**

O presente trabalho propõe utilizar Critérios de Excelência da Qualidade com o objetivo de se transpor um referencial de avaliação bastante reconhecido e referendado na área empresarial para a área educacional, na construção de um modelo de avaliação e no acompanhamento do seu desempenho na avaliação de gestão de instituições educacionais. A partir da contextualização das instituições que atuam com Cursos Superiores de Tecnologia propõe-se avaliar a gestão dessas instituições. Os CSTs são cursos concebidos sob a ótica das competências e sua inserção no cenário educacional referenda essa construção.

O modelo deve considerar, na avaliação da gestão, até que ponto a concepção de currículo interfere na forma de gerenciamento e de que forma a gestão pode influenciar a efetivação dos cursos. Ao se utilizar uma ferramenta de qualidade no meio educacional pretende-se inserir parâmetros já testados no contexto empresarial. Segundo Alarcón (2005):

La exigencia de contar con una educación de mayor calidad es una demanda de la sociedad actual, un imperativo del exigente mundo en que estamos inmersos, el cual ha creado la urgente necesidad de que el trabajo del hombre sea mucho más eficiente, para lo cual se requiere de mayor preparación.

Assim, os conceitos e ferramentas de qualidade utilizados para melhorar os processos de gestão podem ser transpostos para uma instituição educacional a partir do estudo da instituição e dos prêmios existentes, com a reelaboração dos critérios em outro contexto. Vários prêmios de renome internacional utilizam critérios de excelência. No Brasil, o Prêmio Nacional da Qualidade – PNQ, implantado em 1991, é a versão brasileira do prêmio norte-americano Malcolm Baldrige Award que, por sua vez, está baseado no Prêmio Deming usado no Japão a partir de 1951. Na Europa, o European Foundation for Quality Management – EFQM, foi implantado a partir de 1987 e utiliza também critérios de excelência.

Para verificar a aplicabilidade, do modelo construído baseado nesses critérios, a validação será feita em uma instituição educacional e aplicada, na forma de auto-avaliação, procurando seguir padrões e conceitos de qualidade. Com esse trabalho, pretende-se analisar, ainda, o contexto das transformações que os Cursos Superiores de Tecnologia provocaram no meio educacional e de que

forma uma instituição de ensino da área tecnológica pratica sua gestão nesse processo. Para além disso e, principalmente, busca-se elaborar instrumentos que possam ser utilizados pela instituição nos seus sistemas de avaliação que devem ser construídos na Comissão Própria de Avaliação – CPA.

### 1.3.1 Originalidade/Ineditismo

O trabalho proposto é original, na medida em que propõe, num primeiro momento, a analisar os fundamentos teóricos e práticos de maneira coerente, clara e objetiva na construção de um modelo que avalie a gestão de uma instituição de ensino superior com foco em CSTs. Em um segundo momento, ao desenvolver o modelo, além de contribuir na melhoria da gestão institucional, a contextualização do trabalho é original, pois os modelos já propostos ou não estão focados nesse tipo de instituição ou avaliam os cursos em si e não a gestão.

Assim, a originalidade está, principalmente, em articular os temas, tendo em vista já existem trabalhos que tratam da avaliação da gestão, sem considerar a questão pedagógica envolvida e trabalhos que tratam das questões pedagógicas, sem considerar a gestão educacional. As etapas desse estudo estão articuladas, partindo da fundamentação teórica, que aborda os Cursos Superiores de Tecnologia, Gestão de IES, Qualidade e Avaliação, até a construção do modelo de avaliação, conforme a figura a seguir:

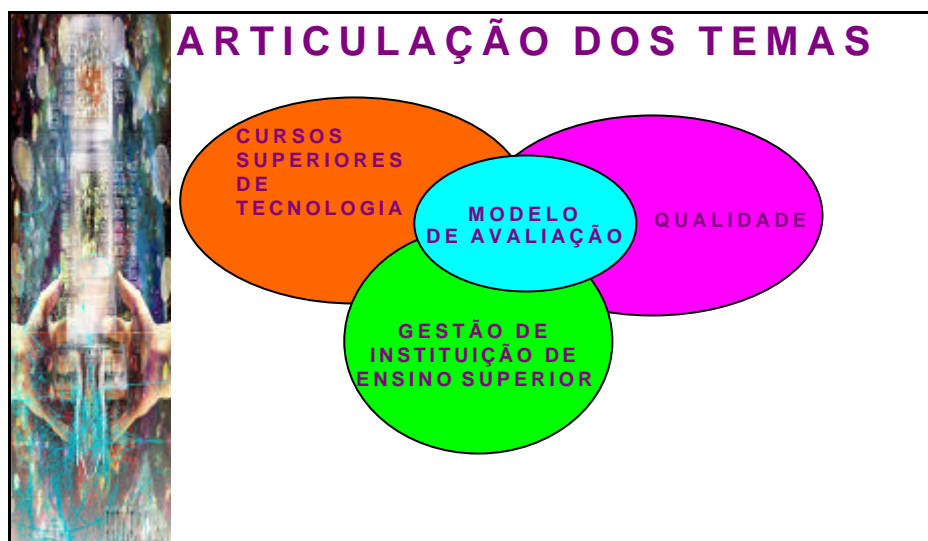


Fig. 1: Articulação dos temas

A presente pesquisa envolve os campos do saber da Educação, Administração e Produção, por isso ela foi desenvolvida na Engenharia de Produção. O contexto aqui colocado permitirá que instituições de ensino superior públicas, que desenvolvam os CSTs, possam avaliar em que medida a concepção dos cursos influencia a sua forma de gestão e, assim, melhorá-la nos pontos que dificultam a consolidação dos seus cursos.

Também, com a nova legislação proposta pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES – estão sendo implantados mecanismos de avaliação institucional que não eram considerados no modelo anterior. A dimensão de avaliação institucional obriga todas as instituições de ensino superior a constituírem uma comissão, chamada Comissão Própria de Avaliação – CPA, que vai implantar e gerenciar um sistema de auto-avaliação institucional. A proposta desse trabalho é que o modelo criado possa ser um dos instrumentos de aplicação da CPA. Assim, a validação do modelo será na forma de auto-avaliação,



que é parte integrante de uma proposta de avaliação emancipatória, tema a ser abordado no decorrer do trabalho.

A proposta de trabalhar com uma ferramenta de Qualidade no setor educacional não é nova, porém a elaboração de um modelo construído utilizando os Critérios de Excelência da Qualidade usados em prêmios de qualidade na avaliação da Gestão de uma instituição educacional de cursos superiores de tecnologia apresenta originalidade pela criação da ferramenta usada que será elaborada levando em consideração as variáveis tanto educacionais, como de gestão. Os Modelos de Excelência tanto o PNQ, como os prêmios internacionais repercutem no contexto empresarial mundial de forma impactante, por isso acredita-se que uma instituição de ensino superior ao ser avaliada dessa forma possa ser uma instituição de referência na gestão educacional. O modelo PNQ já foi objeto de estudo da aplicabilidade do modelo na avaliação em alguns trabalhos que serão considerados e referendados neste estudo, porém com enfoque diferente da proposta apresentada aqui. Da mesma forma, os CSTs já foram objeto de estudos de sistemas e modelos de avaliação, mas não com enfoque na gestão institucional.

## **1.4 Objetivos do trabalho**

### **1.4.1. Objetivo Geral**

O objetivo geral deste trabalho é o desenvolvimento de um modelo de avaliação de gestão para instituições de cursos superiores de tecnologia, utilizando critérios de excelência de Prêmios de Qualidade.

#### 1.4.2 Objetivos Específicos

- Apresentar as principais transformações do contexto do ensino superior no Brasil associadas ao desenvolvimento dos CSTs, evidenciando de que maneira elas podem se refletir na concepção de cursos de graduação de tecnologia.
- Discorrer sobre as características de um CST e compará-las aos bacharelados, em relação a currículo e a concepção e qual o impacto disso no gerenciamento de uma instituição de ensino.
- Apresentar as principais formas de gestão de instituições educacionais e de que forma a concepção dos cursos modifica essas formas de gestão e os diferenciais em relação aos tipos de cursos ofertados.
- Listar os conceitos e definições de qualidade comparando características e critérios de cada um e de que forma são utilizados em vários contextos.
- Validar o modelo de avaliação baseado nos Critérios de Excelência de prêmios de qualidade em uma Instituição de Cursos Superiores de Tecnologia, considerando as especificidades dos cursos.

Como eixo transversal ao trabalho têm-se as perspectivas que apresentadas aos cursos a partir do debate e das propostas da Reforma da Educação Superior, da aceitação deles no mercado de trabalho como currículo inovador e a concepção de gestão articulada a essas transformações. Também é tema que permeia o trabalho as perspectivas da avaliação e a auto-avaliação da gestão de instituições de ensino com o uso das ferramentas da qualidade.

### **1.5 Limitações do Estudo**

A avaliação da gestão em instituições de cursos superiores de tecnologia é o enfoque do trabalho. A necessidade da implantação de modelos de auto-avaliação impulsiona o estudo e remete ao contexto das instituições. Sabe-se, ainda, que a simples transposição de um modelo utilizado em um contexto empresarial não iria refletir a real situação da gestão institucional, por isso o estudo das ferramentas e modelos existentes associados ao perfil institucional pode dar os fundamentos importantes na construção e validação do modelo. Sabe-se, porém, que a limitação do trabalho está na visão interna da avaliação. Para se ter uma avaliação da instituição como um todo seria necessário também validar o modelo por uma comissão externa, o que no momento não é possível realizar, em função da necessidade de capacitar pessoas para esse fim.

### **1.6 Estrutura do Trabalho**

O trabalho aqui apresentado está estruturado em oito capítulos, em uma forma seqüencial e lógica, foi feita uma análise do contexto atual, histórico e a concepção dos Cursos Superiores de Tecnologia, a Gestão de instituições de Educação Superior; foram apresentados, o histórico e o contexto dos Prêmios de Qualidade – e a partir dos critérios de excelência apresentados, foi construído um modelo de avaliação de Gestão de instituição de ensino superior com foco nos Cursos Superiores de Tecnologia, com a validação do modelo.

O presente estudo possui um foco central bem determinado e definido, qual seja: a construção de modelo de avaliação da gestão de instituição de cursos superiores de tecnologia, utilizando critérios de excelência da qualidade. E ainda,

a validação do modelo como desenvolvimento do estudo. Assim, esse contexto de estudo, construção e validação está presente muito fortemente em todos os capítulos.

No primeiro capítulo, apresentado como Introdução, é feita a Contextualização do tema, ressaltando em que contexto educacional foi realizado o estudo. A seguir é apresentado o problema que se propõe solucionar com a criação e validação do modelo. Na Justificativa e Importância do trabalho são ressaltadas as necessidades de se proporem modelos de avaliação de gestão educacionais e porque os critérios de qualidade foram utilizados, apresentando a seguir a originalidade/ineditismo do trabalho. Os objetivos são listados, tanto geral, como específico, complementando com as limitações do estudo.

No segundo capítulo, inicia-se fundamentação teórica do trabalho, discorrendo sobre a concepção, base legal dos Cursos Superiores de Tecnologia e de que forma a Reforma do Ensino Superior e a concepção de currículo impacta as instituições que desenvolvem esses cursos.

Continua-se com as fundamentações teóricas do trabalho, abordando-se no terceiro capítulo, a Gestão de instituições de ensino superior, tratando dos conceitos de gestão e avaliação, modelos de avaliação e ferramentas utilizadas e desenvolvidas em outros trabalhos e aplicações.

A seguir, no quarto capítulo, são fundamentados conceitos e aplicações da Qualidade, com a descrição dos prêmios mais utilizados, fazendo uma articulação com a qualidade na educação.

O quinto capítulo aborda, especificamente, o desenvolvimento do modelo, quais os procedimentos metodológicos utilizados, o contexto educacional, a

estrutura do modelo, a descrição dos critérios utilizados e a comparação entre os vários modelos.

Na seqüência, o sexto capítulo trata da aplicação do modelo, o perfil institucional do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina – CEFET/SC, a população pesquisada e a apresentação e discussão dos resultados.

Finalmente, no sétimo capítulo, de Conclusões e propostas para futuros trabalhos, são feitas as considerações finais e os encaminhamentos e sugestões que serão dados aos próximos trabalhos e estudos.

Encerra-se o trabalho com elementos complementares que são as referências e anexos.

Assim, no próximo capítulo inicia-se a fundamentação teórica, com a contextualização dos Cursos Superiores de Tecnologia.

## **2 OS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA**

O presente capítulo irá discorrer sobre Cursos Superiores de Tecnologia, iniciando com a Concepção e o Histórico dos Tecnólogos, apresentando a seguir a base legal para a implantação dos cursos. Na seqüência o estudo aborda a Concepção de Currículos, apresentando definições e a concepção dos currículos por competências referenciando as questões de desenvolvimento curricular. A reforma do ensino superior é abordada na finalização do capítulo, reforçando de que forma essa reforma interfere no contexto educacional brasileiro.

### **2.1 Tecnólogos – Concepção e Histórico**

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei nº 9694/1996 as mudanças no ensino brasileiro foram estruturais e provocaram alterações significativas no contexto educacional brasileiro. O currículo mínimo não foi mais estabelecido e as instituições passaram a gozar de autonomia no seu projeto pedagógico. Apesar de algumas contradições, pode-se dizer que o avanço foi significativo. Os questionamentos, porém, foram muitos e o debate instalou-se no meio educacional brasileiro. Afinal, nunca havia se experimentado uma autonomia tão intensa na área educacional brasileira e muitas instituições não sabiam como lidar com essa autonomia. A LDB provocou, então, a regulamentação da educação profissional por meio de decretos que alteraram a concepção de Cursos Técnicos e consolidaram os Cursos Superiores de Tecnologia, que não foram criados a partir de então, mas tiveram um reforço substancial pela nova legislação.

Os cursos superiores de tecnologia, em sua concepção, estão articulados com o mercado de trabalho e sua justificativa de implantação deve estar pautada em uma pesquisa de mercado que mostra a demanda de trabalho para o profissional que pretende formar. A diferença evidencia-se na comparação com as propostas dos cursos de bacharelado, enquanto este se dá em articulação com a academia e com o conhecimento, os cursos de tecnologia articulam-se com as áreas profissionais, com o conhecimento e com a prática. Esses cursos são, além de uma perspectiva de formação diferenciada, uma oportunidade de qualificação para uma grande parcela da população brasileira que não consegue ter acesso à educação superior. Vale lembrar que, no Brasil, somente 9% da população em idade de 18 a 24 anos está inserida no ensino superior (dados do censo Educacional Brasileiro, 2003). Para um país que quer realmente ser desenvolvido, esse índice é muito abaixo do aceitável para o desenvolvimento almejado. Os cursos de tecnologia são uma resposta efetiva a essa necessidade, visto que propõem formar profissionais que tenham oportunidade de inserção rápida no mercado de trabalho, ou que já estejam atuando e necessitam de qualificação para melhorar a sua projeção profissional.

O Parecer 436/2001 estabeleceu critérios e criou as áreas profissionais para os cursos de tecnologia. São vinte áreas e, diferentemente dos bacharelados, que estão divididos em áreas acadêmicas, estão fortemente articuladas com a atuação profissional.

Os bacharelados reforçam o conhecimento teórico e acadêmico, propondo uma formação, ainda, muito tradicional. Em contrapartida, a formação de tecnólogos busca trabalhar a prática como ferramenta para a construção do

conhecimento. Deve-se reforçar que a formação não está somente preocupada com a prática, mas principalmente em como mobilizar os conhecimentos, habilidades e atitudes na resolução de problemas. Uma formação mais dinâmica e prática, porém, não deve ser confundida com menos especialização, pelo contrário, propõe profundidade, conhecimento focado e contextualizado, autonomia e educação continuada.

Ressalta-se que a formação mais rápida deve ser sinônimo de educação autônoma, pois considera o aluno como responsável pelo seu aprendizado. Sabe-se, hoje, que nenhum profissional, por mais especializado que seja, consegue dar conta de todas as informações sobre a sua área de atuação. Se a preocupação, na formação dos alunos, é a necessidade de estar aprendendo sempre se pode estar proporcionando a eles essa perspectiva de aprendizado e uma responsabilidade maior com a sua própria formação. A comparação entre as modalidades de graduação evidencia as diferenças de concepção e estrutura dos cursos.

<b>Graduação</b>	<b>BACHARELADO</b>	<b>LICENCIATURA</b>	<b>TECNOLÓGICO</b>
<b>O que é</b>	Curso tradicional que oferece ampla base teórica e formação generalista, capacitando o aluno para atuar nos diversos setores – agropecuária, indústria, comércio, serviços – do mercado de trabalho. Alguns cursos, como Engenharia, Medicina, Fisioterapia e Enfermagem, apesar de terem o mesmo valor prático de um bacharelado são considerados de graduação específica. A diferença é que, em vez de sair como bacharel, o aluno sai	Curso para formação de professores, dividido em duas modalidades. Quem pretende dar aula para alunos da educação infantil e das quatro primeiras séries dói ensino fundamental, deve fazer o Normal Superior. Já os interessados em ensinar estudantes da 5ª à 8ª série e do ensino médio precisam cursar uma licenciatura plena na disciplina a ser lecionada (Matemática, Física, História).	Curso que propicia ao aluno uma formação mais focada no mercado de trabalho. A idéia é formar profissionais capazes de exercer atividades mais específicas, ao contrário dos bacharéis, que têm uma formação mais generalista e possuem um campo maior de atuação. Na maioria dos casos, esses cursos surgem de uma demanda local para determinada atividade. Com isso, o aluno pode ter maior facilidade para conseguir



	titulado como engenheiro, médico, fisioterapeuta, enfermeiro.		um emprego assim que se formar.
<b>Documento Conclusão</b>	Diploma de Bacharel	Diploma de Licenciado	Diploma de Tecnólogo
<b>Para continuar estudando</b>	Pós- Graduação <i>Lato Sensu</i> (especialização) ou <i>Scripto Sensu</i> (Mestrado ou Doutorado)	Pós- Graduação <i>Lato Sensu</i> (especialização) ou <i>Scripto Sensu</i> (Mestrado ou Doutorado)	Pós- Graduação <i>Lato Sensu</i> (especialização) ou <i>Scripto Sensu</i> (Mestrado ou Doutorado)
<b>Mais indicado para:</b>	Quem pretende seguir a carreira de administrador, advogado, arquiteto, economista, publicitário ou jornalista, entre outras profissões. Também para aqueles que pretendem seguir a carreira acadêmica, como pesquisador ou professor universitário.	Quem quer seguir a carreira de professor, seja na educação infantil, no ensino fundamental e médio. Aqueles que já possuem diploma de bacharel precisam apenas cursar as disciplinas pedagógicas para obter uma licenciatura.	Aqueles que procuram uma formação mais prática e de rápida inserção no mercado de trabalho. Funções focadas no mercado de trabalho.
<b>Duração Média</b>	De quatro a cinco anos	Três anos para Normal Superior e quatro para Licenciatura	De dois a quatro anos.

Fig. 2: A Formação Certa para você.  
Fonte: Guia do Estudante Abril, 2006.

Na comparação evidenciada na Figura 2, percebem-se as diferenças conceituais entre as três modalidades de graduação. Para reforçar os conceitos nela apresentados, as figuras 3 e 4 representam de forma clara e por analogia as concepções que permeiam cada modalidade, enquanto os bacharelados e licenciaturas são cursos mais abrangentes, os tecnólogos são focados em uma área ou subárea profissional.



Fig. 3: Características de Bacharelado e Licenciatura

Fonte: Henriques (1999)



Fig. 4: Características dos Tecnólogos

Fonte: Henriques (1999)

Conforme ressaltado, nas figuras 3 e 4, as diferenças estão evidenciadas no tipo de formação e, como conseqüência, na duração dos cursos. Mesmo assim, no Brasil, os cursos são pouco conhecidos e existe, ainda, uma barreira cultural em

relação a eles, barreira reforçada principalmente por conselhos profissionais que querem reservar o mercado para profissões tradicionais. Enquanto em países desenvolvidos, os CSTs representam um percentual significativo das graduações, no Brasil, ainda se questiona se os cursos são de graduação ou não, questão que legalmente está vencida. Para ilustrar a situação, apresenta-se a Figura 5, elaborada pela autora, com dados de 2005:

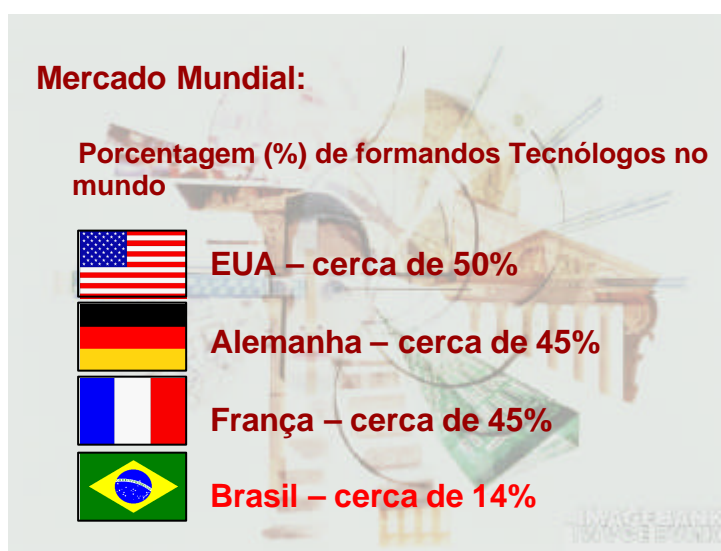


Fig. 5: Mercado Mundial

Ressalta-se assim, a necessidade que o Brasil tem em investir em uma modalidade de ensino superior que o faça vencer, em primeiro lugar, os paradigmas educacionais e depois de profissionalização, para se tornar, então, um país em desenvolvimento.

O tecnólogo surgiu no século passado, na Alemanha e na Suíça, e apresenta uma aceitação expressiva nesses países como também em outros, tais como França, Estados Unidos, Chile. A denominação inicial para as pessoas com essa formação, no Brasil, era Engenheiro de Operações, utilizada nos anos 70. Essa nomenclatura criou algumas dificuldades na aceitação dos tecnólogos,

provocando, inclusive uma discriminação em relação a esses profissionais. Naquele momento, em função dessa discriminação e da legislação que criava a profissão, mas não a regulamentava, os tecnólogos não se consolidaram efetivamente no mercado. Os tecnólogos, todavia, não são novos, pelo menos, em sua concepção. Leonardo da Vinci, na sua bibliografia, é descrito como inventor, tecnólogo engenheiro, conforme a apresentação no site do seu museu: [www.museoleonardiano.it](http://www.museoleonardiano.it) que diz: “Il Museo Leonardiano si costituisce come una delle raccolte più ampie ed originali di macchine e modelli di Leonardo inventore, tecnologo, ingegnere.”

Encontra-se, hoje, uma diversidade de definições para o que seja um tecnólogo, a começar pelas apresentadas nos dicionários.

A definição contida no Dicionário Aurélio Buarque, para as referências às palavras Tecnólogo e Tecnologia são as seguintes:

- Tecnólogo: S. m. Tecnologista.
- Tecnologista: Pessoa versada em tecnologia; tecnólogo.
- Tecnologia: Conjunto de conhecimentos, especialmente científicos relativos que se aplicam a um determinado ramo de atividade.

No documento MEC, SETEC (2004) o termo tecnologia é assim colocado:

a tecnologia funciona materialmente em relação aos objetivos exclusivos da produção e, simbolicamente, de maneira ideológica, para manter e reforçar determinadas modalidades de organização e controle social. Dominar a tecnologia, pois, em vez de ser dominado por ela, é a grande questão. O controle não será exercido pela força, mas pelos valores e pelo sentido maior concedido ao ser humano.

Essa é a questão primordial de atuação dos profissionais tecnólogos, dominar a tecnologia como ferramenta de superação e crescimento pessoal e profissional. Uma definição para o tecnólogo que é uma tradução adaptada da "AMERICAN SOCIETY FOR ENGINEERING EDUCATION - "Characteristics of Excellence in Engineering Technology Education" - The Evolution of Technical Institute Education - Washington, 1.962" diz que:

"Tecnólogo, na área da Engenharia, será o profissional habilitado em virtude de sua formação, a aplicar os métodos e os conhecimentos científicos e tecnológicos em combinação com sua destreza manual, para a solução de problemas de Engenharia. Sua atividade será predominante relacionada com a aplicação de métodos e conhecimentos científicos e tecnológicos, normalmente não abrangendo o desenvolvimento de novos princípios e métodos..."

Os Cursos Superiores de Tecnologia têm por finalidade o desenvolvimento de competências que possibilitam tanto a correta utilização e aplicação da tecnologia e o desenvolvimento de novas aplicações ou adaptações em novas situações profissionais, quanto o entendimento das implicações daí decorrentes e de suas relações com o processo produtivo, a pessoa humana e a sociedade. Os CSTs formam o Tecnólogo, profissional graduado em curso de nível superior na área tecnológica, que abrange todos os setores da economia, é destinado aos egressos do Ensino Médio, do nível técnico ou do nível superior. Tem formação específica "voltada para a gestão, o desenvolvimento e a difusão de processos tecnológicos". Especializado em segmentos de uma determinada área. As competências desenvolvidas estão consoantes com o mundo produtivo. Segundo Durand, 2000:

El tecnólogo puede contribuir a generar ideas nuevas gracias a su conocimiento de las opciones tecnológicas y de los progresos del conocimiento científico. Pero será más productivo em este papel de

aportador de ideas si ha estado previamente en contacto con las necesidades del mercado. El tecnólogo es particularmente útil para evaluar las ideas importa de dónde vayan, para comprobar la factibilidad tecnológica y para cercar el potencial. Él es indispensable para proceder al desarrollo de aquellas ideas retenidas, obteniendo el objeto a partir de un proyecto de innovación. ... La innovación no sabría ser patrimonio sólo del tecnólogo: cada uno puede contribuir al proceso de emergencia, de test, de desarrollo, y de lanzamiento de la novedad. Pero el corazón tecnológico de muchas de las innovaciones precisa que el tecnólogo se implique seriamente. Por suerte para él, innovar es una actividad apasionante.

Características importantes de um Curso Superior de Tecnologia são:

- ? A práxis como eixo condutor na construção curricular e a teoria como referencial científico;
- ? A maximização plena das habilidades e competências de um processo específico;
- ? É uma resposta necessária às transformações da sociedade global;
- ? Tem seu foco na demanda local e regional num processo de formação global e na perspectiva da educação continuada;
- ? Seu resultado é uma pesquisa tecnológica aplicada em seu foco específico.

Os tecnólogos estão aptos, então, a desenvolver atividades numa determinada área profissional de forma plena e inovadora e têm formação específica para desenvolvimento, pesquisa aplicada, inovação tecnológica, aplicação, difusão de tecnologias, gestão de processos de produção de bens e serviços e o desenvolvimento do potencial empreendedor.

Apesar de historicamente os conceitos e definições estarem consolidados, os cursos ainda apresentam restrições, não de ordem legal, mas, e principalmente, de ordem cultural.

A figura 6 mostra como se articulam os Cursos Superiores de Tecnologia, a partir da integração com o setor produtivo, levando em consideração que a educação deve levar à autonomia, preparar para novas organizações de trabalho, estar preparado para lidar com novas tecnologias e fontes de informação, segundo a legislação educacional, a partir ainda, da construção coletiva.



Fig. 6: Articulação dos Cursos Superiores de Tecnologia

A seguir discorre-se sobre as questões legais dos Cursos no Brasil.

## 2.2 Cursos Superiores de Tecnologia – Base Legal

A Educação Profissional, da qual fazem parte os cursos superiores de tecnologia, está assim definida na LDB – Lei nº. 9.394/1996 art. 39: “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”.

A Educação Profissional no Brasil está estruturada, conforme o Decreto Federal nº 5.154/2004, da seguinte forma:

- Formação inicial e continuada de trabalhadores.
- Educação Profissional Técnica de Nível Médio.
- Educação Profissional Tecnológica, de Graduação e de Pós-graduação.

Ainda o mesmo decreto, que substituiu o Decreto 2208/1997 revogado em 2004, salienta que:

A educação profissional observará as seguintes premissas:

- I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;
- II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia.

Conforme a legislação, os Cursos de Graduação, distribuem-se em três modalidades:

- ? Bacharelado
- ? Licenciatura
- ? Tecnologia.

Os Cursos Superiores de Tecnologia são, portanto, de Graduação, não deixando em termos legais, nenhuma dúvida em relação à sua legalidade e efetividade no corpo da educação superior brasileira.

Os CSTs, pelo menos mais recentemente, estão vinculados à educação profissional e como tanto sofrem de discriminação, pois ela esteve sempre associada a um fazer de menor valor, ilustrado no romance de Eça de Queiroz, O Conde de Abranhos:



Esta idéia da divisão em duas classes é salutar, porque assim educados nela, os que saem da universidade não correm o perigo de serem contaminados pela idéia contrária – idéia absurda, atéia, destruidora da harmonia universal - de que o futuro pode saber tanto quanto o bacharel. Não, não pode: logo as inteligências são desiguais, e assim fica destruído esse princípio da igualdade das inteligências, base funesta de um socialismo perverso.

Como pode realmente o homem que trabalhou todo dia no seu tear, e à noite, depois do caldo de couves, dormiu o sono brutal da fadiga física, participar do governo, da coisa pública -...

Apesar de quase dois séculos terem se passado, a concepção de profissão de menor importância ainda está presente na estrutura do trabalho brasileiro e quer queira ou não os CSTs vieram para contrapor essa concepção. Vive-se, ainda, a aura do bacharel. Diz-se que a formação é mais acadêmica e mais completa, portanto, mais importante, que os Cursos de Tecnologia são mais rápidos e, portanto, com uma formação menor. Na verdade, a diferença está na concepção do curso. Concepção articulada ao mercado de trabalho e associada ao fazer, a questão é articular teoria e prática, em uma perspectiva de conhecimento coerente com a aplicação, segundo Kuenzer (1998b):

O conhecimento novo é produzido através do permanente e sempre crescente movimento do pensamento que vai do abstrato ao concreto pela mediação do empírico; ou seja, através do efetivo movimento da teoria para a prática e desta para a teoria, na busca da superação da dimensão fenomênica e aparente do objeto, buscando a sua concretude: a teoria já produzida e expressa na literatura será buscada permanentemente a partir das demandas de compreensão do empírico e tomada sempre como marco inicial e provisório, a ser construída e transformada na sua relação com o objeto de investigação.

O conhecimento necessita dessa articulação para se consolidar e ser incorporado, assim, enquanto o bacharelado reforça o saber puramente acadêmico, a tecnologia integra e articula conhecimento teórico com prática laboral. Conforme o Parecer CNE/CES nº 436, de 02/04/01: o CST deve contemplar a formação de um profissional “apto a desenvolver, de forma plena e inovadora, atividades em uma determinada área profissional”.

No Brasil, a Lei nº 5540/68 (LDBES), por meio de seus artigos 18 e 23, possibilitou o surgimento dessa modalidade de cursos e essa implantação deu-se a partir do final da década de sessenta. E foi nessa época que a atual Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo – FATEC, inicia a formação da primeira turma de Tecnólogo, ou Técnico de nível superior. A FATEC é, então, a primeira instituição a formar tecnólogos no Brasil.

A Lei nº 5524/68, que dispunha sobre o exercício da profissão dos técnicos industriais de nível médio e de engenharia, arquitetura, agronomia e de nível superior, foi aprovada em 05/11/68, porém não foi regulamentada, por dezessete anos por pressões muito fortes exercidas em defesa de classes corporativas em relação às atribuições dos técnicos, tecnólogos e engenheiros.

Ao largo de toda a polêmica que cerca a atuação do tecnólogo, no Brasil, a expansão da Educação Tecnológica é uma realidade que não se pode negar.

Enquanto os cursos de graduação tiveram uma taxa de crescimento, em 2003, de 11,7%, em número de matrículas, somente os cursos superiores de tecnologia cresceram 74% em número de matrículas, conforme dados do INEP/MEC, censo 2003, conforme Figura 7:

<b>Ano</b>	<b>Matrícula</b>
1998	2.125.958
2002	3.479.913
2003	3.887.022
2008	7.232.000
2009	8.172.160
2010	9.234.548

Fig. 7: Projeção de Matrículas no Ensino Superior

Fonte: Deaes/INEP/MEC

A figura 7 mostra a projeção das matrículas no Ensino Superior considerando um crescimento anual de 13%, buscando atingir, assim, a meta do Plano Nacional de Educação, para 2010.

Já a Figura 8 evidencia a distribuição regional dos CSTs.



<b>Ministério da Educação</b>			
<b>Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira</b>			
<b>EDUCAÇÃO SUPERIOR</b>			
<b>Número de Cursos de nível superior com Grau Acadêmico em "TECNOLOGO"</b>			
<b>Regiões / Unidade da Federação</b>	<b>Número de Cursos</b>		
	<b>Total</b>	<b>Pública</b>	<b>Privada</b>
<b>Curso de Tecnólogo</b>	<b>3.252</b>	<b>381</b>	<b>2.871</b>
<b>Centro-Oeste</b>	<b>302</b>	<b>35</b>	<b>267</b>
Distrito Federal	98		98
Goias	114	28	86
Mato Grosso	57	7	50
Mato Grosso do Sul	33		33
<b>Nordeste</b>	<b>343</b>	<b>80</b>	<b>263</b>
Alagoas	36	15	21
Bahia	47	5	42
Ceara	83	18	65
Maranhao	17	3	14
Paraiba	34	8	26

	Pernambuco	46	6	40
	Piauí	33	14	19
	Rio Grande do Norte	37	10	27
	Sergipe	10	1	9
<b>Norte</b>		<b>136</b>	<b>29</b>	<b>107</b>
	Acre	3		3
	Amapá	7		7
	Amazonas	57	13	44
	Para	32	15	17
	Rondonia	12		12
	Roraima	8	1	7
	Tocantins	17		17
<b>Sudeste</b>		<b>1.965</b>	<b>106</b>	<b>1.859</b>
	Espírito Santo	81	8	73
	Minas Gerais	196	16	180
	Rio de Janeiro	285	17	268
	São Paulo	1.403	65	1.338
<b>Sul</b>		<b>506</b>	<b>131</b>	<b>375</b>
	Paraná	214	65	149
	Rio Grande do Sul	100	32	68
	Santa Catarina	192	34	158

Fig. 8: Número de Cursos de graduação com Grau Acadêmico em TECNÓLOGO  
Fonte: MEC/Inep, 2005.

Pela Figura 8 verifica-se a distribuição dos CSTs no Brasil, por região e por tipo de instituição, privada ou pública. Apresenta claramente que a região Sudeste apresenta o maior índice de cursos do Brasil – 60%. Mais especificamente o Estado de São Paulo tem o maior percentual – 43% de cursos de graduação em tecnologia e que as instituições privadas são as que abarcam o maior número desses cursos, representando 88% do número de cursos em todo o país. São números importantes para reflexões acerca do ensino superior no Brasil. As instituições privadas possuem uma forma ágil de responder ao mercado e, tal como, a formação do tecnólogo, apresenta diferencial para essa agilidade.

A formação do tecnólogo traduz, na maioria das vezes, uma dinâmica antes nunca vivenciada pelos Cursos Superiores. Pergunta-se, então, o que provocou isso, a formação diferenciada ou o próprio mercado de trabalho que ansiava por um profissional formado com foco? A expansão foi provocada pela desatualização dos currículos dos Bacharelados e, também, pela necessidade da formação mais rápida para um mercado dinâmico e em constante transformação.

A Lei nº 5540/68, base para a existência dos Cursos Superiores de Tecnologia propunha em seus artigos 18 e 23:

Art. 18 - Além dos Cursos correspondentes as profissões reguladas em lei, as Universidades e os estabelecimentos isolados poderão organizar outros cursos para atender às exigências de sua programação específica e fazer face à peculiaridade do mercado de trabalho regional.

Art. 23 - Os cursos profissionalizantes poderão, segundo a área abrangida, apresentar modalidades diferentes quanto ao número e duração, a fim de corresponder às condições do mercado de trabalho.

Par. 1º - Serão organizados cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior.

A grande mudança e incentivo, porém, veio com o Decreto Federal Nº 2208, de 17 de abril de 1997, que diz no seu Art. 3º:

Art 3º - A educação profissional compreende os seguintes níveis:

I – básico: destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;

II – técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este decreto

III – tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico.

E complementa a seguir:

Art. 10 – Os cursos de nível superior, correspondentes à educação profissional de nível tecnológico, deverão ser estruturados para atender os diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas, e conferirão diploma de Tecnólogo.

O decreto 5154/2004, que altera a forma de articulação entre ensino médio e técnico, ressalta a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação que no Parecer CNE/CP: 29/2002 ressalta que:

A proposta do MEC apresenta os cursos superiores de tecnologia como “uma das principais respostas do setor educacional às necessidades e demandas da sociedade brasileira”, uma vez que o progresso tecnológico vem causando profundas “alterações nos modos de produção, na distribuição da força de trabalho e na sua qualificação”. O documento do MEC pondera que “a ampliação da participação brasileira no mercado mundial, assim como o incremento do mercado interno, dependerá fundamentalmente de nossa capacitação tecnológica, ou seja, de perceber, compreender, criar, adaptar, organizar e produzir insumos, produtos e serviços”. O MEC reafirma, ainda, que “os grandes desafios enfrentados pelos países estão, hoje, intimamente relacionados com as contínuas e profundas transformações sociais ocasionadas pela velocidade com que têm sido gerados novos conhecimentos científicos e tecnológicos, sua rápida difusão e uso pelo setor produtivo e pela sociedade em geral”.

Uma reflexão importante, em relação à necessidade do país investir nessa modalidade de graduação, diz respeito às necessidades de qualificação que têm

sido prementes. A questão não é substituir os bacharelados e licenciaturas, mas investir na expansão do ensino superior justamente nesse tipo de formação.

Em um evento promovido pelo jornal Folha de São Paulo, “Ensino superior e inclusão social”, ocorrido no dia 11 de maio de 2005, onde estavam reunidos especialistas da área educacional, foram apresentadas propostas para facilitar o acesso de aluno da rede pública à universidade. Dentre os debatedores João Carlos Meirelles, secretário de Ciência, Tecnologia, Desenvolvimento Econômico e Turismo, do estado de São Paulo, declarou:

No Brasil, deveríamos pensar que a universidade não é o único caminho para o jovem. Os países desenvolvidos têm metade de seus jovens nas universidades e metade em escolas técnicas e faculdades de tecnologia... Criamos um viés cultural que o diploma superior é a salvação. Em 2003, enquanto tínhamos 1,037 milhão (de alunos) na faculdade convencional (em São Paulo), havia 23mil nas nossas faculdades de tecnologia, as Fatecs. E o ensino tecnológico é aquele que tem a agilidade de acompanhar as demandas do mercado, com grau de excelência. Nas escolas técnicas de 2º grau foram 80mil. Veja o absurdo: 1,037 milhão de jovens na academia e 100mil nas escolas e faculdades de tecnologia. É um contraditório inaceitável no país.

E complementa ainda: “A prioridade para o estado de São Paulo é para o ensino técnico e tecnológico. Estamos hoje com 18 faculdades de tecnologia. Há quatro anos eram nove”. No mesmo evento Adolpho José Melfi, Reitor da USP, ressalta:

Temos no Brasil um modelo de universidade de pesquisa, que é caro e não pode suportar um número muito grande de alunos. O maior problema no que diz respeito à inclusão é o modelo adotado. A saída é a criação de outros tipos de ensino superior, que poderiam atender a um número muito maior de alunos.

Assim, o que se deve priorizar na expansão do ensino superior e por consequência a inclusão social é a prioridade para cursos menos acadêmicos e mais próximos do mercado de trabalho, concepção dos CST. Dimenstein (2005): “Uma das saídas é a expansão das faculdades de tecnologia que oferecem cursos bem mais baratos do que as demais faculdades públicas garantem emprego e estimulam a produtividade da economia”.

Na seqüência do trabalho, discorre-se sobre as formas de organização dos currículos de que forma essa concepção ajusta-se melhor ao tipo de curso.

### **2.3 Concepção de Currículos – Conteúdo Versus Competências**

A questão dos currículos tem sido amplamente debatida no setor educacional brasileiro. Diversos autores, pedagogos, docentes, dirigentes e teóricos estabeleceram, a partir da LDB/1996, um debate nacional em torno de concepção de currículo. No centro do debate, o currículo por competências, cujo autor mais famoso e precursor, pelo menos na literatura de maior acesso, Perrenoud (1999) cita que competência é: a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” provocando reações tanto a favor como contra.

A partir do debate colocado, os docentes e as instituições de ensino perceberam-se como parte integrante, pelas próprias perspectivas que, a então nova legislação colocava. Autonomia na elaboração de seus projetos pedagógicos significa a possibilidade de escolher o curso e a configuração curricular e essa mudança proporcionou às instituições de ensino a possibilidade de escolherem



seus próprios caminhos. Nessa perspectiva o currículo por competências surgiu fortalecido, inicialmente, pela educação básica e posteriormente pela educação profissional. A questão, porém, é: o que é formar por competências? A seguir são listadas algumas definições de contextos educacionais variados. Segundo Novoa (2004):

y manejo administrativo y sus variables teóricas y metodológicas y darse a la tarea de educar a través del manejo de competencias que permitan a sus egresados a partir de una formación integral y profesional, responder desde el inicio de su vida laboral, a los retos de la ciencia y la tecnología. Al definir la COMPETENCIA como un saber hacer en contexto, se reconoce que las capacidades de las personas para desempeñarse productivamente en una situación laboral no solo dependen de los conocimientos teóricos adquiridos sino que involucran el componente de acción y de comportamiento del ser humano y de ahí se deriva la clasificación que en la Universidad de La Sabana, se le ha dado a las competencias.

A citação de Novoa ressalta a necessidade de ligação entre conhecimentos teóricos, a prática e o comportamento humano. Para Pacheco (2003a):

*competência* significa “capacidade, poder de apreciar ou resolver dado assunto”, “conjunto de conhecimentos teóricos ou práticos que uma pessoa domina, de requisitos que preenche e são necessários para um dado fim”, “aptidão para fazer bem alguma coisa” e *objetivo* quer dizer “resultado que se pretende alcançar”, “ponto de convergência”, “propósito”.

Pacheco ressalta a distinção entre competência e objetivo. E, para Dutra (2001):

A competência é compreendida por muitas pessoas e por alguns teóricos da administração como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para que a pessoas desenvolva suas atribuições e responsabilidades. Contudo essa forma de encarar a competência tem se mostrado pouco instrumental. As pessoas possuem

determinado conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, o que não garante que a organização se beneficiará diretamente.

A definição acima, focada no contexto organizacional provoca reflexões distintas em relação aos conceitos que são tirados de ambientes educacionais. Enriquece, no entanto, o debate no sentido de para que serve a aprendizagem na formação profissional. Fleury (2001), cita que:

Peter Senge, em seus textos sobre aprendizagem educacional (1990), comenta que o ser humano vem ao mundo motivado a aprender, a explorar e a experimentar. Infelizmente, a maioria das instituições em nossa sociedade é orientada mais para controlar do que para aprender, recompensando o desempenho das pessoas pela mera obediência destas a padrões estabelecidos, não pelo desejo que têm de aprender.

Essa é uma reflexão importante para estabelecer um elo entre o mundo do trabalho e a formação que a escola propõe, reprodutora e de controle. Assim, para uma formação que integre as competências laborais proporciona-se uma preparação mais realista que contemple as necessidades da sociedade e a autonomia pessoal. Sem dúvida, as necessidades assim como os contextos com que se deparará o profissional, encontram-se em constante mudança, situação que requer que os estudantes preparem-se para articular momentos de trabalho laboral com momentos em sala de aula e que sejam capazes, também, de assumir a transformação permanente desses contextos; isto é: que possam ser capazes de aprender, desaprender e reaprender novamente as competências que são impostas pela época em que vive.

Segundo Maurice, (apud Kirschner, 2001):

Os melhores experts reconhecem que a formação, geral e profissional, constitui ao lado do esforço de pesquisa e desenvolvimento, um dos

principais determinantes da competitividade. Com efeito, não basta estar tecnologicamente capacitado, se não se é capaz de fazer funcionar as melhores tecnologias. O desenvolvimento das competências em todos os níveis e a qualidade de sua coordenação representam a condição indispensável do sucesso tecnológico de um país e de sua competitividade no plano internacional.

Reforça-se a importância de se articular conhecimento com a forma de atuar profissionalmente e resolver as questões da tecnologia. Segundo Fração (2004):

As inovadoras soluções tecnológicas que diariamente são oferecidas às empresas estão alterando o perfil dos novos profissionais. Eles devem, cada vez mais, estar capacitados a se adaptarem de modo rápido a essas mudanças para não serem esquecidos pelo caminho.

Analisando as políticas curriculares contemporâneas, questiona-se se a “pedagogia por competências” não é, em uma ótica de ressignificação da linguagem educativa e das práticas curriculares, o prolongamento da “pedagogia por objetivos”. É claro que o debate de que tipo de currículo é mais adequado à formação profissional tem sido rico e, não só, também profícuo em experiências criativas e inovadoras, fazendo com que profissionais da educação experimentem formas diferentes de aprendizagem, lembrando que “só ensina quem, de repente, também aprende” é uma máxima que pode ser usada pelos professores em sua relação direta com a missão de provocar o aprendizado em seus alunos.

## **2.4 Reforma do Ensino Superior**

A Gestão das instituições de ensino superior passa um momento crítico no contexto brasileiro que é o de debates e Reformas, de instabilidade e transformações, fazendo com que a gestão da instituição reflita isso tudo. De

qualquer forma, esses momentos devem servir para transpor e avançar para outras formas de articulação e inserção do Ensino Superior. Citando Tom Jobim, nos versos de “Lígia” que usa as negativas como forma de louvar ao seu amor:

Eu nunca sonhei com você  
Nunca fui ao cinema  
Não gosto de samba  
Não vou a Ipanema  
Não gosto de chuva  
Nem gosto de sol  
E quando eu lhe telefonei  
Desliguei, foi engano  
O seu nome eu não sei  
Esqueci no piano  
As bobagens de amor  
Que eu iria dizer  
Não, Lígia, Lígia.  
Eu nunca quis tê-la ao meu lado...

Da mesma forma, os responsáveis políticos pela educação, principalmente governantes, vão propondo e impondo mudanças, reformas, novas organizações curriculares quando os seus discursos pretendem dizer que nada é feito se não tiver a participação dos vários segmentos da sociedade. A questão das transformações e da Reforma do ensino superior brasileiro é colocada com discursos e referências, porém na prática a efetividade das propostas, além de não transformar, está colocando as instituições em crises de instabilidade e faz com que participem de um jogo político que muitas vezes não traz benefícios reais ao processo educacional. Apesar de não ser objeto da presente tese é um fator importante que traz conseqüências na gestão educacional e deve ser analisado também sob esse aspecto. Fazendo uma reflexão sobre as reformas educacionais americanas, cita-se Spanbauer (1996):

A educação nos EUA tem sido, em grande parte, uma história de vários ciclos de reforma. A maioria dos movimentos de reforma, incluindo os

propostos hoje em dia, teve pouco efeito no processo de ensino/aprendizagem. Serviu apenas para expandir, solidificar e fortalecer a burocracia tradicional da escola. Após examinar esses movimentos, chega-se à conclusão importante de que só ocorrerão mudanças significativas e duradouras na educação se professores e equipes de apoio e manutenção estiverem direta e ativamente envolvidos no planejamento e desenvolvimento das mudanças desejadas.

As mudanças políticas e estruturais da educação superior devem, com certeza, trazer ao seio do debate e da decisão os docentes envolvidos diretamente com o fazer pedagógico das instituições, pois está neles a perspectiva de mudança real, nenhuma reforma dará certo se for feita de gabinete e não tiver o comprometimento real dos educadores.

As propostas de alterações passam por questões cruciais tanto autonomia administrativa e pedagógica como por discussões de cotas e bolsas. Não cabe aqui fazer uma crítica ao momento de discussões e mudanças que, com certeza, é salutar ao processo educacional, mas contextualizar a gestão educacional nessa dinâmica de transformação.

Uma questão, da autonomia, por exemplo, modifica todos os processos tanto administrativos como pedagógicos de uma instituição. O que é, porém, autonomia? Segundo Debrey (2003):

O termo autonomia deriva etimologicamente do grego e significa deter a autoria do *nómos*, da regra, da norma, supondo, portanto, independência moral e intelectual na construção de normas e processos de existência de determinada instituição. No caso da universidade, deve prevalecer a independência da instituição em suas relações de interatividade com o estado e a sociedade.

Autonomia está no centro do debate da Reforma do ensino superior brasileiro, assim como as questões dos sistemas e instrumentos de avaliação, que refletem diretamente na gestão educacional e institucional.

Hoje, o Ministério da Educação tem institucionalizado vários mecanismos de avaliação do ensino superior no país, composto pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Evidencia-se, assim, a necessidade de as instituições educacionais consolidarem sistemas de avaliação, de forma a manter a gestão focada no objetivo fim, que é o processo educacional. Existem ferramentas e modelos que avaliam os sistemas de gestão de uma organização, tema a ser desenvolvido ainda neste trabalho.

Nesse capítulo, desenvolveu-se uma parte da fundamentação teórica que diz respeito aos CSTs, a concepção, o histórico de implantação dos cursos, a concepção de currículos e a Reforma da Educação Superior.

Na seqüência discorre-se sobre a gestão, conceitos mais utilizados, principalmente de que maneira cursos com concepção inovadora interferem na gestão das instituições de ensino superior que se propõem a implantá-los.

### **3 GESTÃO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR**

Neste capítulo serão abordados, primeiramente, temas conceitos e concepções de gestão, descrevendo o que escrevem os principais autores e pensadores da área. Na seqüência, são apresentadas as questões relativas ao gerenciamento de uma instituição de ensino superior e, a partir daí, a ligação com modelos de avaliação, iniciando com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, passando pelo Balanced Scorecard e finalizando o capítulo com o Benchmarking.

#### **3.1 Conceituando Gestão**

Existem várias definições e conceitos para a palavra gestão, muitos deles contextualizados no meio empresarial. Segundo Luft (1999): Gestão é: Ação ou efeito de gerir; gerência; administração. A definição de Chanlat (1996) diz que:

Por modo ou método de gestão entendemos o conjunto de práticas administrativas colocadas em execução pela direção de uma empresa para atingir os objetivos que tenha fixado. Dessa forma, o método de gestão compreende o estabelecimento de condições de trabalho, a organização do trabalho, a natureza das relações hierárquicas, o tipo de estruturas organizacionais, os sistemas de avaliação e controle dos resultados, as políticas em matéria de gestão de pessoas e os objetivos, os valores e filosofia de gestão que o inspiram.

Ainda existem, no entanto, muitas controvérsias em relação ao termo gestão e administração, como diz Romano (2005):

Para a maioria das pessoas, dentro e fora da administração, a palavra “administração” significa “administração de negócios”. Este é ainda o resultado da utilização da disciplina para a forma de gestão dos negócios entre as décadas de 30 e 90 do último século. Antes de 1930,

pensadores assumiam que a administração de negócios fosse apenas uma sub-espécie da administração geral e, em geral, não mais diferente da administração de qualquer outra organização.

Várias definições podem ilustrar os conceitos e a abrangência dos termos, muitas vezes mostrando a proximidade entre gestão e administração, outras fazendo alguma espécie de distinção. Moraes (2004) diz que:

A tarefa na gestão está baseada na reflexão e na criação de idéias que orientem as atividades em direção a consecução dos resultados empresariais. Ela não está baseada no esforço físico e nas habilidades manuais. A essência do trabalho dos gestores não está, no uso da força física, “na transpiração”, está “na inspiração”, está no uso da teoria, dos conceitos, dos conhecimentos, na experiência, do esforço criativo para produzir resultados. Por isso, o desempenho do gestor deve ser avaliado pela produção de resultados que contribuem para os objetivos empresariais e não pela realização de tarefas.

Percebe-se, pelas argumentações do autor, que a gestão está associada à criatividade e ao conhecimento, pois no mundo da gestão e da organização, o que realmente importa, felizmente, são as idéias e não os modelos (HAVE, 2003). Os modelos servem como ferramenta para colocar as idéias em prática, inovar e provocar o crescimento institucional, mas ninguém gerencia baseado somente em ferramentas e modelos como se usasse uma receita que pode ser aplicada sem nenhuma adaptação a qualquer tipo de entidade ou organização. Não existe “receita” de boa gestão ou boa organização, mas de bom uso das ferramentas no gerenciamento, na escolha, na decisão e, principalmente, na inovação.

Os diversos modelos de gestão, e por conseqüência de avaliação dessa gestão distinguem-se e devem atender ao tipo de instituição e de pessoas envolvidas em um determinado contexto. Um contexto educacional é diferente do



industrial e assim por diante. Uma organização de serviços apresenta características bem distintas de uma de comunicação, por exemplo. Assim, um modelo é, e continua sendo, uma ferramenta que quando combinada com conhecimento e experiência e empregada na hora certa, pode ajudar a organização a encontrar soluções para determinados problemas (HAVE, 2003). Um fluxo constante de idéias novas é o que vai redefinir aquilo que os gestores deveriam fazer e a forma como deveriam fazê-lo. As idéias são o que contam nos processos de gestão, podem transformar as organizações e a sua competitividade, mudar os produtos e serviços produzidos e alterar, principalmente, a forma de trabalhar para sempre.

A seguir listam-se os nomes dos principais pensadores da gestão:

\* Peter DRUCKER: um dos maiores teóricos e estudiosos da Administração, sempre foi uma referência no mundo das organizações. Tudo o que ele escreve é lido, discutido e criticado com avidez por aqueles que se interessam pela realidade vislumbrada pelo pensamento desse homem que, é um dos mais renomados estudiosos e visionários da arte de administrar. A marca de Drucker é a criação da “sociedade das organizações”. Seu primeiro livro de administração, *Concept of the Corporation*, em 1946, foi baseado nos seus estudos sobre a General Motors. No livro *The Practice of Management* (1954) inventou a gestão como disciplina. Foi Drucker, ainda quem dividiu o trabalho dos gestores em seis funções: definir objetivos, organizar, motivar, comunicar, controlar, formar e motivar pessoas.

\* Peter SENGE: professor e diretor do Centro para a Aprendizagem Organizacional no MIT, pragmático idealista, Senge difundiu no meio universitário e empresarial o conceito *learning organization* (organização em constante aprendizagem), que considera a fonte de vantagem competitiva do futuro. Autor dos best-sellers *Fifth Discipline* e *The Fifth Discipline Fieldbook*, defende que os novos desafios da nova era exigem não só a transformação radical dos negócios, mas também a das

escolas e dos governos. Por isso, recomenda a formação de centros de mudança à escala global.

\*Tom PETERS: escreveu o livro a Senda da Excelência, com Robert Waterman, que será sempre um marco na sua carreira por ter sido o best-seller da gestão mais vendido de sempre. Apesar disso, Peters começa o livro seguinte com as palavras: "Não existem empresas excelentes." Antes de aderir à McKinsey, em 1974, trabalhou no Pentágono durante dois anos, após o que tirou um mestrado em Engenharia Civil, na Cornell University, e um MBA, em Stanford. Hoje lidera o The Tom Peters Group, sediado em Palo Alto, na Califórnia. é um popular animador de seminários, na sua maioria sobre a gestão da mudança.

\*John KOTTER - É professor de Comportamento Organizacional e Recursos Humanos, na Harvard Business School, e especialista em liderança, cultura organizacional e gestão da mudança, temas dos quais é autor de vários best-sellers. Segundo Kotter, a função primária de um líder é produzir a mudança. A sua ação deve incidir sobre três áreas fundamentais: estabelecer a direção estratégica da empresa; comunicar essas metas aos recursos humanos; e motivá-los e inspirá-los para que sejam cumpridas. O seu último livro The New Rules é um guia da gestão de carreiras para os executivos nesta década marcada pela competição. (<http://www.qualidade.org/articles/mar97/3mar97.htm>)

Os pensadores de gestão, tanto os precursores como os da nova economia, reforçam que a importância fundamental está, não nos processos de gestão, mas nas pessoas e em suas idéias. Podem-se ter modelos modernos de gestão, se a organização não possuir pessoas e lideranças com capacidade de inovar e de criar, pouco esses modelos podem fazer pela organização. É claro que as ferramentas de gestão e os modelos são importantes, e muito, mas mais do que isso, e principalmente, o que importa é o uso que se faz delas. A decisão acerca das ferramentas e modelos está nas mãos dos bons gestores. Muitas vezes uma

organização investe muito em um tipo de ferramenta e pouco na capacitação de quem irá gerenciá-la. Qual é a chance do sucesso desse uso?

Para finalizar e contextualizar o trabalho, define-se Gestão segundo o Parecer 436/2001, que trata dos Cursos Superiores de Tecnologia – Formação de Tecnólogos. Esse parecer destaca entre as áreas profissionais a área de Gestão, descrevendo que Gestão:

compreende atividades de administração e de suporte logístico à produção e à prestação de serviços em qualquer setor econômico e em todas as organizações, públicas ou privadas, de todos os portes e ramos de atuação. As atividades de gestão caracterizam-se pelo planejamento, operação, controle e avaliação dos processos que se referem aos recursos humanos, aos recursos materiais, ao patrimônio, à produção, aos sistemas de informações, aos tributos, às finanças e à contabilidade.

O parecer em questão trata de uma área de Educação Profissional que descreve as atividades em qualquer entidade, instituição, empresa, porém se propõe essa contextualização para colocar o debate em instituições educacionais, conforme será visto a seguir.

### **3.2. O Gerenciamento de Instituições de Ensino Superior**

O processo de Gestão das Instituições de ensino tem sido motivo de muito debate, tanto na comunidade educacional como na sociedade como um todo. Sabe-se que o processo educacional só terá sucesso se a gestão da instituição de ensino estiver adequada aos mais modernos conceitos e aos sistemas de avaliação institucionalizados. Gestão caracteriza-se por comprometimento forte com a sociedade, mas também articula-se aos setores produtivos. Entenda-se

aqui, não somente o setor de produção de bens materiais, mas, e principalmente, de produção de conhecimento.

Os processos de planejamento e gestão no ensino superior devem integrar conhecimento e reflexão e, diferentemente da gestão empresarial, necessitam estar focados na transposição da gestão para práticas pedagógicas. Analisar a gestão educacional do ponto de vista puramente empresarial é um risco que correm muitas instituições que apresentam objetivos puramente mercadológicos. Além dos processos de planejamento e gestão, um eixo essencial que permeia todo esse processo é o da Inovação. Ficando estabelecida a tríade: Planejamento, Gestão e Inovação, que segundo Eynng (apud ZAINKO, 2003):

Planejamento: supõe reflexão e organização proativa da proposta formativa considerada ideal e necessária para um determinado contexto,... , a finalidade de cada organização educativa expressada nos seus processos e metas propostos.

Gestão: Supõe reflexão e ação interativa no gerenciamento coletivo de uma intencionalidade educativa/formativa compartilhada.

Inovação: Supõe a proposta em movimento continuado de aprendizagem, caracterizado ainda pela flexibilidade e pela dialeticidade da realidade.

Assim, ao se discutir a gestão no ensino superior, fatores importantes da gestão empresarial devem ser considerados, porém em outro contexto. Contexto de transformação, de dúvida e de criação. O momento da Educação superior no Brasil é muito profícuo em debates, mas instável na aplicação das mudanças da legislação. A reforma do ensino superior está provocando um amplo debate nacional, mas ao mesmo tempo coloca as instituições em uma instabilidade tanto gerencial como pedagógica. Como aplicar os conceitos de planejamento, gestão e

inovação no gerenciamento de uma instituição que precisa ser planejada a curto, médio e longo prazo, se não só as regras, composta por leis, diretrizes, decretos, estão claras, como também as políticas governamentais. Citando novamente Eynng (apud ZAINKO, 2003):

As políticas e decorrentes processos educativos requerem planejamento a curto, médio e longo prazo, pautando-se sim pelo exercício da formação continuada e de qualidade, em um contexto social dinâmico, onde o espaço de trabalho está em movimento, modificação e aperfeiçoamento continuado. Neste panorama se configura a necessidade de orientar o processo educativo pelo desenvolvimento de competências, pois elas se constituem um potencial dinâmico que permite formação continuada.

A gestão dos processos educacionais pode propor, então, que se oriente o planejamento visualizando um processo educativo que priorize o gerenciamento e o desenvolvimento de competências, assunto tratado anteriormente. Ao se tratar de planejamento, porém, só se planeja em cima de questões e regras claras, o que não acontece no atual momento educacional brasileiro. A reforma do ensino superior, no momento em discussão e debate, pode colocar uma situação inovadora extremamente transformadora como retroceder em questões político-pedagógicas que amarrariam o sistema educacional superior. A afirmação que “A eficácia dos estabelecimentos não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive”, M. Gather Thurler (1991) colabora para que se repense e se reflita acerca dos processos de gestão educacionais e suas conseqüentes formas de avaliação. Uma forma de gerenciamento participativa e colaborativa pressupõe mais força de trabalho na argumentação e convencimento muito maior. Na verdade, os contratos de avaliação não importam, mas segundo M. Gather Thurler

(1991): “a existência de processos eficazes de regulação da ação pedagógica e do funcionamento das escolas e dos sistemas”. Assim, a instituição educacional, na sua forma gerencial, deve estar preocupada, não só com os mecanismos de avaliação oficiais, mas sim, na eficácia de seu funcionamento.

As instituições de Cursos Superiores de Tecnologia apresentam características específicas na proposta pedagógica e conseqüentemente na forma gerencial. Para se compreender porque se caracterizam de forma diferenciada, apresentam-se as Instituições de Ensino Superior (IES) que são inicialmente classificadas pela Lei 9.394, nos artigos 16 e 20, e, posteriormente, por alguns decretos que a complementam, nesse particular assunto. Em seus artigos 16 e 20, verifica-se o seguinte texto na citada Lei:

Art. 16. O sistema federal de ensino compreende:

- I - as instituições de ensino mantidas pela União;
- II - as instituições de educação superior criadas pela iniciativa privada;
- III - os órgãos federais de educação.

Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:

- I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por um ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem características dos incisos abaixo;
- II - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;
- III - confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas jurídicas que atendem a orientação

confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

IV - filantrópicas, na forma da lei.

Além do sistema federal, o ensino superior brasileiro abrange, também, os sistemas estaduais e municipais. No sistema federal, estão as IES federais (mantidas pela União), as faculdades e centros universitários particulares. As universidades estaduais estão sob legislação e responsabilidade dos respectivos sistemas estaduais. As instituições de Cursos Superiores de Tecnologia pertencem tanto ao sistema federal de ensino como aos sistemas estaduais, o que gera discrepância entre projetos pedagógicos e avaliações. Esses cursos, no entanto, são encontrados principalmente nos Centros Federais de Educação Tecnológica e nas Faculdades isoladas, incluídas aí as faculdades de tecnologia, denominação recentemente adotada, conforme decreto 5.125./04, que diz que no Art. 1º: Os arts. 7º, 13, 24 e 36 do Decreto no 3.860, de 9 de julho de 2001, e passam a vigorar com as seguintes alterações:

Art. 7º: Quanto à sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino, classificam-se em:

I - universidades;

II - Centros Federais de Educação Tecnológica e centros universitários; e

III - faculdades integradas, faculdades de tecnologia, faculdades, institutos e escolas superiores.

Complementa, ainda, no “Art. 3º: Os atuais Centros de Educação Tecnológica privados passam a denominarem-se faculdades de tecnologia” Os três tipos de

instituições que ministram ensino superior apresentam entre si características diferentes. Tem-se, mesmo dentre as universidades várias distinções de tamanho, atuação, configuração, inserção na sociedade e assim por diante. Uma instituição que ministra cursos superiores de tecnologia apresenta particularidades e semelhanças, mas também diferenças entre si e como não poderia deixar de ser a gestão dessas instituições também deve levar em conta essas particularidades. Destaca-se que a conjuntura política é fator essencial no processo de gestão e interfere em todos os aspectos pedagógicos e administrativos.

Não se propõe discutir ou colocar em questão as questões políticas, estabelecendo analogias com ideologias educacionais fortemente antagônicas: O Liberalismo e a Dialética. O Liberalismo, preconizado por Milton Friedman, propõe que a educação seja gerenciada segundo regras de mercado, de forma que são utilizadas políticas econômicas e gerenciais ao invés de políticas educacionais, a educação é tratada como assunto de negócios gerenciais. As funções da docência, supervisão e direção são substituídas pela gerência do processo, pelo controle de qualidade, pela padronização e pela organização escolar (OLIVEIRA, 1998). E também, Rega (2005) reforça que:

Até o papel do professor é radicalmente alterado uma vez que, para atender a demanda do mercado, ele deve despir-se do papel politizante da realização pedagógica e toda escola acaba assumindo uma função burocrática e administrativa, que no modelo comum de escola é uma atividade-meio e agora, na abordagem neoliberal, passa a ser uma atividade-fim, transformando-a num mero instrumento de reprodução desejada pelas demandas do mercado. E, por isso, o professor acaba sendo excluído das decisões educacionais e formativas do cidadão como sujeito histórico, concreto que necessita desenvolver uma visão crítica da realidade, mas que agora estará sendo instrumentalizado como um



“capital humano”, mercadoria do ensino e consumidor contratante dos serviços educacionais.

A escolha que se faz das políticas educacionais reflete-se no gerenciamento institucional, reforçando ou uma gestão democrática e participativa, ou uma gestão mercantilista e liberal. Ressalta-se, ainda, que toda e qualquer prática de gestão, quer seja educacional ou empresarial ou as duas no mesmo contexto, requerem, hoje, instrumentos de avaliação que proporcionem a melhoria da qualidade da instituição e conseqüentemente do ensino. O contexto das avaliações do sistema educacional brasileiro está sendo consolidado em um sistema que preserve as características democráticas e participativas. Assim, destacam-se a seguir alguns conceitos importantes nesse processo, buscando compreender e relacionar avaliação com as questões de qualidade na educação.

### **3.3 Avaliação**

Avaliação é uma palavra usada, muitas vezes, indistintamente no cotidiano não só escolar, como também em ambientes empresariais, culturais e políticos, porém é no ambiente educacional que ela vem mais carregada de estigma e também de contradições. Traz, em si, conotação de autoridade e poder, sobretudo no que diz respeito à avaliação escolar propriamente dita. Vale ressaltar que o termo é usado no ambiente escolar mais recentemente e está hoje centrada no contexto de transformações que acontecem na educação. É claro que se refere, não somente, ao ambiente da sala de aula e à relação professor aluno, mas e, principalmente, no que diz respeito a políticas e sistemas educacionais. Os conceitos de avaliação estão associados ao que se quer avaliar e são utilizados

conforme a conotação que se quer estabelecer. É claro que quando se reduz ao sentido meramente escolar torna-se arbitrária e pequena, (DIAS SOBRINHO, 2002). A questão de avaliação educacional pressupõe a que política educacional está se reportando. Pode-se resumidamente dizer que as principais concepções de avaliação são:

<b>Avaliação Controladora</b>	<b>Avaliação Emancipatória</b>
<b>Objetivista</b>	<b>Subjetivista</b>
<b>Punitiva</b>	<b>Participativa</b>
<b>Classificatória</b>	<b>Processual</b>
<b>Utilitarista</b>	<b>Qualitativa</b>
<b>Somativa</b>	<b>Formativa</b>

Figura 9: Concepção de avaliação

Fonte: SINAES

Dias Sobrinho (2003, in SINAES), diz que:

Avaliação como tecnologia de poder, isto é, como controle, fiscalização ou até mesmo intervenção do Estado sobre os indivíduos, as instituições e o sistema é um dos mais notórios traços da avaliação que de início seleciono para mostrar as dificuldades de implantação de avaliação como mecanismo educativo e proativo. A perspectiva controladora é assegurada em grande parte por duas outras características históricas de avaliação, a medida e a seleção social.

Ainda segundo Dias Sobrinho (2003, in SINAES), um conceito de avaliação revela o posicionamento político e ideológico, ou seja, a concepção de mundo de quem o emite. Sobre a avaliação pode-se afirmar que é um processo:

? Amplo, complexo, polissêmico e em constante movimento.

- ? Concebida e praticado de várias formas.
- ? Que envolve interesses, disputas de poder e implica na observância de valores e concepções epistemológicas.

Avalia-se desde os primórdios da civilização, passando por vários períodos que se identificam, historicamente, com as características próprias de cada época. Antes de Cristo, os Mandarins eram selecionados pelos chineses e os Gregos faziam seleção para o serviço público. Na Idade média, exercícios orais eram praticados nas universidades medievais e os Jesuítas usavam competições orais como medida pedagógica. Já no século XVIII, a avaliação começa a ser praticada de forma estruturada, tem-se aí o início da escola moderna (principalmente na França), mas foi no século XX que foram realizadas avaliações que medem a inteligência de indivíduos (até 1930). Inicia-se, também no séc XX, com tipos de avaliações que verificam o êxito na escolarização (1934). Começam, então, as propostas de Educação por objetivo e a avaliação Educacional proposta por Tyler que consistia basicamente em determinar o grau de alcance dos objetivos educacionais de programas curriculares e instrucionais. As fontes para seleção de objetivos, segundo Tyler, são expostas por uma série de passos para estabelecer as fontes de que se deverá partir para a seleção dos objetivos. Esse método, estruturado deverá responder a perguntas a respeito de:

- ? Os fins que deseja alcançar a escola
- ? Uma seleção entre as experiências que resultem mais úteis na hora de alcançar as metas
- ? Uma organização eficaz das experiências
- ? Uma comprovação a respeito ao modo em que se alcancem as metas.(TYLER, 1973).

Existe consenso, hoje, de que a avaliação de instituições educacionais ou programas públicos envolve juízo de valor e tomada de decisão. Existem, porém, muitas discordâncias em relação à concepção e à implementação de sistemas de avaliação. Basicamente são duas as correntes mais importantes, hoje, no que diz respeito à avaliação do sistema educacional, tanto brasileiro como mundial: Emancipatória e Controladora.

Conforme a UNESCO, a avaliação tem que levar em conta a diversidade e evitar a uniformidade e deve-se dar a devida atenção aos contextos institucionais, nacionais e regionais específicos, assim como os protagonistas devem ser parte integrante do processo de avaliação institucional.

A partir dessas concepções busca-se estabelecer a que processo e que concepção educacional se quer atender. A proposta de consolidar sistemas de avaliação emancipatórios é a que melhor se coaduna com o sistema do ensino superior brasileiro, apesar de controvérsias em relação ao tema.

### 3.3.1 Modelos de Avaliação

Todo e qualquer processo, do mais simples ao mais complexo, passa, de alguma forma, por sistema de avaliação. A educação como não poderia deixar de ser, deve também ser submetida aos sistemas de avaliação externos e internos.

Perrenoud (1998) diz que:

Não há avaliação puramente “científica” dos estabelecimentos escolares. A avaliação de uma escola é uma prática social que consiste em construir uma representação de seu valor em relação a outras escolas comparáveis, a uma norma abstrata ou a objetivos escolhidos por ela ou a ela atribuídos. Certamente, a avaliação pode emprestar do método científico uma parte de seus instrumentos, de seus procedimentos, de

seu rigor. Ela se mune então de uma racionalidade e, portanto, de uma legitimidade que, na aparência, aumentam sua neutralidade, o que serve, quer se queira quer não, aos interesses dos atores aos quais uma representação reputada “inatacável ” da realidade fornece argumentos suplementares.

Quanto mais próximos das necessidades da comunidade escolar estiverem esses instrumentos e mais retratarem a instituição educacional, apresentando as questões mais relevantes nos processos educacionais, mais efetiva será a avaliação, que deve servir, principalmente, para melhorar e modificar um cenário que não se apresente favorável. Os modelos de avaliação devem servir, então, à melhoria das instituições como um todo e dos cursos em particular

#### 3.3.1.1 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)

Hoje, estão institucionalizados vários modelos de avaliação, tanto educacionais como de gestão. Alguns são específicos de sistemas educacionais, outros não, podem ser aplicados em vários ambientes. A avaliação de sistemas educacionais está muito fortemente regulamentada no sistema federal de ensino, por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), regulamentado pela Lei 10.861/04, que é o instrumento de avaliação superior do MEC/INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ele é composto por três vertentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes.

Os princípios fundamentais do SINAES são:

- responsabilidade social com a qualidade da educação superior;
- reconhecimento da diversidade do sistema;
- respeito à identidade, à missão e à história das instituições

- globalidade, isto é, compreensão de que a instituição deve ser avaliada a partir de um conjunto significativo de indicadores de qualidade, vistos em sua relação orgânica e não de forma isolada;
- continuidade do processo avaliativo. (INEP, 2004)

O SINAES propõe avaliar todos os aspectos que giram em torno desses três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão institucional, o corpo docente, as instalações e outros aspectos. São descritos a seguir, conforme INEP (2005):

A Avaliação dos Cursos de Graduação é um procedimento utilizado pelo MEC para o reconhecimento ou renovação de reconhecimento dos cursos de graduação representando uma medida necessária para a emissão de diplomas.

A Avaliação Institucional tem por objetivo verificar as condições gerais de funcionamento dos estabelecimentos de educação superior. Ela se apóia na análise de todas as informações relativas à instituição e na verificação, *in loco*, realizada por uma comissão de avaliadores.

O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE tem o objetivo de aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências. O ENADE é realizado por amostragem e a participação no Exame constará no histórico escolar do estudante ou, quando for o caso, sua dispensa pelo MEC. O INEP/MEC constitui a amostra dos participantes a partir da inscrição, na própria instituição de ensino superior, dos alunos habilitados a fazer a prova.

A partir das concepções políticas é que são institucionalizados sistemas de avaliação e pela forma em que está proposto, o SINAES procura, principalmente, desenvolver a responsabilidade social, com centralidade na Instituição e apesar de querer propor um sistema de avaliação emancipatório, considera questões de regulação do ensino superior, resultando assim, em um sistema híbrido: emancipatório e controlador. Uma característica importante da avaliação menos

regulatória está nos instrumentos de auto-avaliação. Nos indicativos para a auto-avaliação é necessário:

- ? Envolver toda a comunidade
- ? Voltar-se principalmente para a instituição
- ? Priorizar o critério “responsabilidade social”
- ? Ser participativa, negociada e qualitativa.

Assim, a qualidade da auto-avaliação da instituição torna-se essencial para a sedimentação e consolidação de seus cursos e de sua proposta pedagógica, proporcionando crescimento institucional. Dessa forma, a lei que estabelece o SINAES provoca:

- ? Impactos nas instituições;
- ? A instituição também vai ser avaliada por comissões
- ? A instituição vai ter sua Comissão Permanente de Avaliação – CPA
- ? A qualidade da auto-avaliação da instituição torna-se fundamental.

Comparando com o modelo de avaliação do ensino superior anterior, o novo sistema propõe outro eixo na avaliação do ensino superior que é a avaliação institucional e que apresenta duas perspectivas: a auto-avaliação e a avaliação externa. Na avaliação interna tem-se:

- ? Indicativos para a auto-avaliação
- ? Precisa envolver comunidade
- ? Precisa voltar-se principalmente para a instituição
- ? Priorizar o critério “responsabilidade social”
- ? Participativa, negociada e qualitativa.

Conforme a UNESCO, a avaliação tem que levar em conta a diversidade e evitar a uniformidade e deve-se dar a devida atenção aos contextos institucionais, nacionais e regionais específicos, assim como os protagonistas devem ser parte integrante do processo de avaliação institucional.

São conhecidas hoje várias ferramentas que avaliam a gestão das instituições. Dependendo do tipo de organização, variam em forma e conteúdo. Serão vistos dois principais modelos de avaliação de gestão usados, tanto no meio empresarial como no meio educacional, suas principais características e aplicações.

### 3.3.1.2 Balanced Scorecard

O Painel Balanceado de Controle, segundo a tradução, utiliza a medida integral de desempenho para acompanhar e ajustar as estratégias dos negócios, sendo que a principal característica é deixar visível as condições financeiras, agregadas às medidas que não são financeiras, mas que geram sucesso financeiro ao longo do tempo. Leva em consideração os clientes, as operações, as capacidades de inovação e aprendizado da organização, (HAVE, 2003).

Esquemáticamente considera as Perspectivas:

- financeira
- do Cliente
- do Processo Interno
- do Aprendizado e Crescimento

Uma questão importante a ser considerada é, dependendo da hierarquia da organização, dar mais valor às questões financeiras ou não e isso influencia o resultado da avaliação.



As duas principais referências do modelo são Robert Kaplan e David Norton, americanos que relataram as primeiras experiências de uso dessa ferramenta de avaliação gerencial, em um artigo de 1992, intitulado: “The balanced Scorecard – Measures that drivers performance”. Uma definição rápida e direta de Balanced Scorecard – BSC – é a de um conjunto de indicadores que proporciona uma visão rápida e abrangente do desempenho empresarial em diferentes perspectivas.

Segundo Queiroz (2003):

É uma ferramenta organizacional que pode ser utilizada para importantes processos gerenciais: estabelecimento de metas individuais e de equipe, remuneração, alocação de recursos, planejamento, orçamento, feedback e aprendizado estratégicos. Essa ferramenta traduz a missão e a estratégia da organização em objetivos e medidas tangíveis. As medidas representam o equilíbrio entre indicadores externos, voltados para acionistas e clientes, e medidas internas dos processos críticos dos negócios, inovação, aprendizado e crescimento.

O Balanced Scorecard tem como principal objetivo criar soluções relacionadas à mensuração de desempenho nas organizações e, segundo HAVE (2003), as medições reais do balanced scorecard dependem da natureza da empresa e para cada uma existe uma perspectiva a ser considerada, quais sejam:

- ? Perspectiva Financeira
- ? Perspectiva do cliente
- ? Perspectiva do processo interno
- ? Perspectiva do aprendizado e crescimento

Ainda, segundo QUEIROZ (2003), a partir da visão e estratégia da empresa, objetivos e medidas são estabelecidos para cada uma das quatro perspectivas e essas medidas representam o equilíbrio entre indicadores externos e as medidas

internas, não prevalecendo, como muitas interpretações equivocadas, a perspectiva financeira sobre as demais. Como o próprio nome diz, o conjunto de medidas deve ser balanceado, de modo a fortalecer a empresa interna e externamente.

Kaplan e Norton definem com bastante clareza os cinco pilares que são os fundamentos para a condução de organizações direcionadas para estratégia:

1. traduzir a estratégia em termos operacionais, por meio de um mapa estratégico.
2. alinhar a organização com a estratégia
3. transformar a estratégia em tarefa cotidiana de todos
4. converter a estratégia em processo contínuo
5. mobilizar a mudança por meio de uma liderança forte e eficaz.

Dessa forma, segundo os autores Kaplan e Norton, após a mobilização da organização, o foco desloca-se para governança, com ênfase em abordagens fluidas e baseadas no trabalho em equipe, como meio de lidar com a natureza não estruturada de uma transição para um novo modelo de desempenho. Finalmente, de maneira gradual e ao longo do tempo, um novo sistema gerencial é desenvolvido - um sistema gerencial estratégico que institucionaliza os novos valores culturais e as novas estruturas em novo sistema de gestão. O mais importante ao utilizar essa ferramenta de gestão é a conotação que se deve dar ao programa, que não é uma proposta de mensuração, mas sim de um programa

de mudanças estruturais na organização. É um modelo estruturado gerencialmente para mobilizar a organização para a mudança. Portanto, o Balanced Scorecard é um sistema de gestão de desempenho, criado na perspectiva da visão e da estratégia, que busca refletir os aspectos mais importantes de um determinado negócio. Queiroz desenvolveu a Tese de Doutorado, no Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção – PPGEPP – da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC: “Um instrumental de auxílio à tomada de decisão sobre financiamento para instituições de ensino superior”, trabalho que faz uso do BSC e do planejamento estratégico para auxiliar a elaboração de projetos coerentes e na tomada de decisão pelas IES para a captação de recursos. O trabalho foi contextualizado em instituições privadas de ensino superior e a aplicação do modelo para apoiar as IES e os agentes de fomento na captação desses recursos de longo prazo destinados ao setor educacional, QUEIROZ (2003).

Outro trabalho que trata do tema de avaliação da gestão educacional é de Muller (2001): “Desenvolvimento de modelo de gestão aplicado a universidade, tendo por base o Balanced Scorecard”. O objetivo dessa dissertação é, partindo da compreensão dos conceitos de qualidade, refletir sobre a função social de uma universidade, propondo um modelo de gerenciamento estratégico, MULLER (2001).

Os dois estudos listados utilizam modelos de gestão, usando uma ferramenta – o BSC, mas não propõem utilizar os critérios de qualidade ora proposto, nem tratam da articulação dos conceitos pedagógicos dos cursos.

### 3.3.1.3 Benchmarking

O Benchmarking é feito por meio da comparação sistemática dos processos e desempenhos da organização para melhorar os processos e também criar novos padrões. São divididos em quatro tipos:

- Interno: realizado dentro de uma instituição, comparando unidades
- Competitivo: medidas comparativas de desempenho entre competidores diretos
- Funcional: comparação entre processos semelhantes no mesmo ramo de negócios
- Genérico: faz a comparação das operações entre negócios que não tenham o mesmo ramo.

O Benchmarking possui um escopo de aplicação elaborado e sua aplicação de forma comprometida e com o uso de ferramentas apropriadas leva a um processo de comparação que, analisado coerentemente, pode levar à melhoria da gestão e, principalmente, à solução de problemas, como também evidenciar as novas oportunidades de negócio.

A prática do benchmarking pode ser considerada como um dos mais importantes processos organizacionais, pois, se bem conduzida, fornece para a organização que o está realizando as razões das diferenças entre o desempenho de algum de seus processos, práticas de gestão ou produtos, em relação a outras, inclusive concorrentes, visando com isso à implementação de melhorias. Segundo Gariba (2005), Benchmarking:

Essencialmente é um processo comparativo de identificação, compreensão e adaptação de boas práticas de outras empresas consideradas como as melhores, com a finalidade de introduzir melhorias na organização e tentar levá-la ao nível daquelas concorrentes.

Gariba desenvolveu a tese de doutorado no PPGEF da UFSC, intitulada “Um modelo de avaliação de cursos superiores de tecnologia baseado na ferramenta Benchmarking”. Esse trabalho propõe a aplicação de um modelo de avaliação de cursos de graduação tecnológica, utilizando para isso uma ferramenta moderna e eficiente de gestão organizacional, o benchmarking, GARIBA (2005).

O trabalho de Santos, também do PPGEF da UFSC, aborda avaliação em CSTs: “Avaliação de Cursos Superiores de Tecnologia”. Esse trabalho faz uso de ferramenta para avaliar cursos superiores de tecnologia e traz uma abordagem inédita ao propor apresentar um modelo para avaliação, usando o benchmarking com o ranqueamento de critérios baseado no método AHP, SANTOS (2005).

Já Zapelini, anteriormente tinha desenvolvido, no mesmo programa, a tese: “Um modelo de avaliação de programas de pós-graduação baseado no benchmarking de competências organizacionais: estudo de caso nas engenharias da UFSC” ZAPELINI (2002).

Os três trabalhos citados abordam temas específicos de avaliação de cursos, porém não propõem avaliar a gestão institucional como no estudo ora apresentado.

Ainda no PPGEF da UFSC, Azevedo (2001) desenvolveu a dissertação: “Benchmarking para instituição de educação profissional: ferramenta para a competitividade”. O trabalho apresenta e discute algumas evidências sobre a necessidade de avaliar as Instituições de Educação Profissional, que constituem a

Rede Federal de Educação Tecnológica, nele é sugerida uma tecnologia de gestão do conhecimento denominada de Benchmarking, AZEVEDO (2001).

Além desses, existem outros modelos de avaliação e, dentre esses, destacam-se os que utilizam as ferramentas da Qualidade que são aplicados tanto no Brasil como em outros países. São Prêmios de Qualidade, instituídos para avaliar, na maioria dos casos, organizações empresariais.

O capítulo que ora finda apresentou conceitos e concepções de gestão, não só das instituições educacionais, como também de qualquer tipo de organização, fazendo-se a ligação entre o gerenciamento de instituições de ensino superior e a avaliação, tema que foi abordado por meio de conceitos e modelos utilizados em vários contextos e situações. A seguir, serão apresentadas as definições e aplicações relativas ao uso da qualidade, descrevendo modelos e contextos que fazem uso desse conceito tanto no setor educacional como no empresarial. Descrevem-se, também, os critérios de excelência usados nos prêmios de Qualidade, modelos de qualidade usados no meio educacional e as concepções de qualidade usadas em educação.

## 4 QUALIDADE

*“...porém parece-me que, afinal de contas,  
o segredo da qualidade está no coração e  
na alma dos homens...”*

*Donabedian, 1986.*

No capítulo que ora se inicia serão descritos os conceitos e aplicações da qualidade, fazendo parte de uma fundamentação teórica essencial para o desenvolvimento desse estudo, pois é a partir das definições encontradas e referendadas neste capítulo que vai ser pautada a construção do modelo de avaliação da gestão de instituição de cursos superiores de tecnologia.

### 4.1 Conceitos e Aplicações

O conceito de qualidade, inicialmente esteve associado à conformidade de padrões e atributos, depois vinculou-se à adequação de preço; hoje, porém ampliou-se e está sendo usado, inclusive, associado aos outros conceitos, como qualidade social. Paladini (2000) destaca que a definição de qualidade nunca deve contrariar a noção intuitiva que se tem sobre ela, e não se pode identificar e delimitar seu significado com precisão. O conceito corrente da qualidade traduz valores que os consumidores associam com os produtos ou serviços. Sendo assim, é necessário considerar a qualidade como um "conjunto de atributos ou elementos que compõem o produto ou o serviço" PALADINI (2000).

Já para MOURA (1999), "qualidade é definida como sendo a conformidade entre o que se produz com aquilo que o cliente quer, de modo que suas expectativas sejam superadas e sua satisfação alcançada".

Qualidade é definida por Sacconi (2003) da seguinte forma:

Propriedade, atributo ou condição das coisas ou das pessoas capaz de distingui-las das outras e determinar a sua natureza. A conceitualização atual de qualidade é bastante genérica, todos parecem conhecê-la, tal como a forma popular de afirmar que qualquer defeito é originário da falta de qualidade.

Ressalta-se que os conceitos são genéricos e usados em qualquer contexto, utilizando o termo, muitas vezes de forma desprovida de conteúdo. Paladini (1997), porém, ressalta que:

Segundo Juran (1990) “qualidade é adequação ao uso”. Desta definição surge um fato concreto: apesar de uma variedade muito ampla de conceitos, com a qual é definida, entendida ou praticada, a qualidade deve ser sempre definida de forma a orientar-se para o alvo específico: o consumidor. A verdade é que esta definição envolve muito mais do que simplesmente, cor, cheiro, forma, embalagem, aroma, etc. Ela abrange compromisso, seriedade, e esforço integral de todos aqueles que decidem adotá-la como filosofia na produção de bens e serviços com vistas a melhor atender as exigências dos consumidores. Esta definição de Juran nos leva a refletir que a qualidade é muito mais que algumas estratégias ou técnicas estatísticas.

Como descrito acima por Paladini, um dos pensadores mais importantes da qualidade é Joseph Juran que conseguiu ampliar os conceitos e as aplicações do termo, cuja biografia resumida é apresentada no texto a seguir:

Joseph JURAN - Nascido na Roménia em 1904, engenheiro electrotécnico, acompanhou Edwards Deming na revolução da qualidade no Japão do pós-guerra. Ambos se interessaram pelo controle estatístico durante os anos 20. Em 1951, Juran publicou o primeiro manual sobre controle de qualidade. Foi convidado para Tóquio para uma série de palestras e acabou por ser considerado um dos principais obreiros do milagre industrial japonês. Juran é um dos mais importantes inspiradores do conceito de qualidade total. É o autor de uma metodologia para determinar os custos evitáveis e inevitáveis da qualidade e do conceito de company-wide quality management (CWQM).



A seguir são listados resumidamente vários conceitos de qualidade e seus autores:

**Feigenbaun:** Qualidade quer dizer o melhor para certas condições do usuário. Essas são, o verdadeiro uso e o preço de venda do produto.

**Juran:** Qualidade é adequação ao uso.

**Crosby:** Qualidade (quer dizer) conformidade com as exigências.

**Madras:** Qualidade não significa só excelência ou outro atributo de um certo produto final. Com certeza, ela é o objetivo final de uma companhia e é também o que os públicos internos e externos esperam do produto.

**Teboul:** Qualidade é a capacidade de satisfazer às necessidades, tanto na hora da compra, como durante a utilização, ao menor custo possível, minimizando as perdas.

**Maranhão:** Qualidade é a conformidade com as especificações.

**Paladini:** Qualidade corretamente definida é aquela que prioriza o público interno e externo. Isto (sic) mostra que a qualidade é mais do que simples estratégias ou técnicas estatísticas é antes uma questão de decisão, que reflete em políticas de funcionamento da organização. AMBONI (2002).

Teixeira e Santana (1994) contextualizam a qualidade no serviço público, tema que permeia este trabalho, visto que o modelo proposto é validado em uma instituição educacional pública pertencente ao Sistema Federal:

Garantir o uso adequado dos recursos disponíveis, com economia e dentro do preceito do serviço à população; fortalecer a imagem e a função do servidor público como um propulsor dos sentimentos de altruísmo e respeito à sociedade; garantir a melhoria constante do serviço público, no atendimento e na Qualidade do serviço prestado; voltar a administração de pessoal para a execução de uma política de recursos humanos centrada na eficiência e efetividade do serviço público; estabelecer mecanismos que conduzam à elevação do grau de comprometimento dos servidores em geral com a melhoria e a racionalização do serviço público; elaborar um sistema de cargos, funções e promoções onde haja simplicidade e abertura para influência da produtividade, do mérito, do treinamento e do desempenho; redirecionar o sistema de avaliação para o eixo da avaliação do

desempenho do serviço prestado - qualitativa e quantitativamente, pelos diversos setores e unidades

Assim, é importante aplicar, no serviço público, conceitos e instrumentos de avaliação. Os modelos de qualidade, baseados em prêmios, utilizam critérios de excelência na avaliação da gestão empresarial no mercado nacional e internacional. Excelência, segundo o dicionário Aurélio, é: “Qualidade de excelente; primazia. Por excelência: no grau mais alto; com primazia; acima de tudo”. Os modelos estão associados aos programas de qualidade desenvolvidos no Brasil e no mundo para melhorar o desempenho empresarial, a gestão, os resultados e a inserção dos conceitos de avaliação de gestão, sempre os mais modernos e aceitos no mundo como referência em avaliação.

Foi pela necessidade de se estabelecerem padrões de Qualidade nas organizações que foram desenvolvidos critérios e padrões de qualidade aplicados à gestão e como consequência disso, o surgimento de muitos prêmios de excelência, nacionais e regionais. Com o intuito de promover a Qualidade e servir como modelos de auto-avaliação e de melhoria que muitas empresas necessitaram, assim, de orientações para a implantação e desenvolvimento de ferramentas necessárias ao desenvolvimento do processo.

#### **4.2 Prêmios de Qualidade**

Os Prêmios: Deming, Malcolm Baldrige, Europeu da Qualidade e PNQ estão baseados em um conjunto de critérios que servem de apoio à avaliação de uma determinada organização, sendo-lhe atribuída uma pontuação final por um grupo de juízes externos. Esses prêmios, inicialmente, destinavam-se ao setor industrial,

porém mais tarde a sua atuação estendeu-se aos serviços, setor público, instituições de ensino e saúde. Os mais importantes prêmios de qualidade estão baseados em três prêmios bastante conhecidos no meio empresarial, quais sejam:

- Prêmio Deming
- Malcom Baldrige Award
- Prêmio de Excelência da EFQM

A figura 10 mostra a articulação entre os três prêmios e a Qualidade Total, origem do desenvolvimento desses programas.

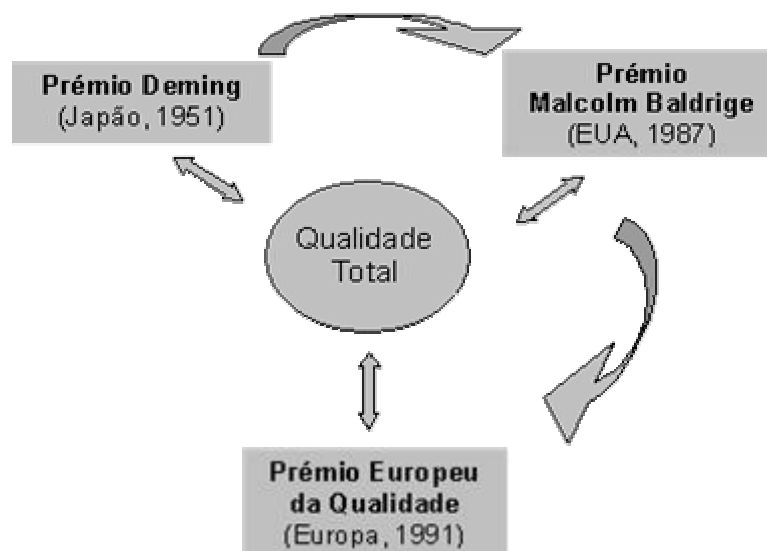


Fig. 10: Articulação dos Prêmios de Qualidade  
Fonte: AEP

Os prêmios, ressaltados na Figura 10, serão descritos sucintamente a seguir, pois desempenham um papel importante no fortalecimento e promoção da Qualidade nos mercados, que são considerados principais, Japão, Estados Unidos e Europa. Destaca-se que possuem componentes de ordem regional, de forma que são usadas versões adaptadas.

Todos os prêmios usam fundamentos, constituem-se no alicerce da gestão e critérios que dão sustentação ao modelo, permitindo medir, de forma organizada, o desempenho da gestão empresarial das organizações, por meio do processo de avaliação, respeitando as diversidades, princípios e valores das organizações.

#### 4.2.1 Prêmio Nacional da Qualidade – PNQ

O Prêmio Nacional da Qualidade, do Brasil, está baseado no Malcom Baldrige Award, lançado nos Estados Unidos em 1987. Esse prêmio, por sua vez, foi baseado no Prêmio Deming, do Japão de 1951.

Para organizar o processo de premiação existe a Fundação Prêmio Nacional de Qualidade – FPNQ que coordena, organiza e implanta toda a metodologia e as questões legais e oficiais do Prêmio.

A Fundação tem por missão: "Promover a conscientização para a busca da excelência na gestão e disseminar conceitos e fundamentos relativos às práticas bem-sucedidas nas organizações, por meio dos Critérios de Excelência do Prêmio Nacional da Qualidade. A Fundação – FPNQ existe há doze anos e por meio de seu Modelo de Excelência quer refletir a experiência, o conhecimento e o trabalho de pesquisa de muitas organizações e especialistas do Brasil e do exterior. Por ser um modelo flexível, que utiliza uma linguagem simples, e por não limitar ferramentas e práticas a um único modelo de gestão é de muita utilidade para avaliação, diagnóstico e pode ser orientado para qualquer tipo de organização, tanto do setor público como privado, que vise lucro ou não e também de qualquer porte, pequeno, médio ou grande.

O Prêmio Nacional da Qualidade é uma forma de reconhecimento, materializado por meio de um troféu, à excelência na gestão de entidades organizadas com sede no Brasil. O Prêmio busca promover, segundo FPNQ (2005):

- Amplo entendimento dos requisitos para alcançar a excelência do desempenho e, portanto, a melhoria da competitividade; e
- Ampla troca de informações sobre métodos e sistemas de gestão que alcançaram sucesso e sobre os benefícios decorrentes da utilização dessas estratégias.

Tem como visão: "Ser um centro de referência em critérios de excelência da gestão, consolidando sua atuação em todos os segmentos organizados".

A figura 11 apresenta a atual Estrutura Organizacional da FPNQ.



Fig. 11: Fundação Prêmio Nacional de Qualidade.

Fonte: FPNQ(2005)

A participação no Prêmio aborda uma das cinco diferentes Categorias de Premiação, quais sejam:

- Grandes Empresas;

- Médias Empresas;
- Pequenas e Microempresas;
- Organizações Sem Fins Lucrativos;
- Órgãos da Administração Pública.

Uma condição essencial para a participação é a elaboração de um Relatório da Gestão, abordando os Itens dos chamados Critérios de Excelência. O Prêmio pode ser usado para publicidade pelas organizações premiadas, assim como é solicitado que essas compartilhem informações sobre de que maneira são desenvolvidas as estratégias de desempenho que resultaram no sucesso e que vantagens foram obtidas a partir delas. As candidatas ao Prêmio disponibilizam informações sobre seu sistema de gestão, sobre os processos de melhoria e resultados alcançados, coerentes com os Critérios de Excelência. As informações pretendem mostrar que a organização candidata faz uso de enfoques eficazes e exemplificando a utilidade para outras entidades. São requeridas informações às candidatas, que dizem respeito à:

- Elegibilidade
- Inscrição para Candidatura
- Relatório da Gestão, contendo:
  - Perfil da Organização; e
  - Descrição da Gestão (no formato requerido pelos Critérios) (FPNQ).

A Fundação – FPNQ disponibiliza, gratuitamente, informações detalhadas no seu site, no item Instruções para Candidatura. Uma Banca Examinadora, composta por voluntários, realiza, de forma sigilosa, a análise crítica dos documentos da organização submetidos a um rigoroso processo de qualificação. Esse processo se dá em três etapas:

Etapa I - análise crítica individual, por até 10 membros da Banca Examinadora.

Etapa II - análise crítica de consenso, análise por 1 (hum) sênior, 1 (hum) relator e os 4 (quatro) melhores examinadores da etapa anterior, para as candidatas bem-sucedidas na Etapa I.

Etapa III - visita às instalações das candidatas bem-sucedidas na Etapa II, por até 6 (seis) membros da Banca Examinadora, liderada por um examinador sênior ( FPNQ).

Com base nos Relatórios de Avaliação da Banca Examinadora e outras informações prestadas pela Fundação, os juízes decidem. Essa decisão, então, é encaminhada ao Conselho Curador para a conseqüente divulgação. As candidatas recebem cada uma delas um Relatório de Avaliação contendo as informações sobre a avaliação e as pontuações conseguidas em cada item dos Critérios. Esse relatório apresenta um amplo diagnóstico descritivo em que são ressaltados os pontos fortes e as oportunidades para melhoria, tendo como base o Relatório da Gestão da candidata.

Os conceitos, princípios e valores definidos como essenciais para o exercício da excelência na gestão são apresentados por meio dos seguintes fundamentos:

- Visão sistêmica;
- Aprendizado organizacional
- Agilidade
- Inovação
- Liderança e constância de Propósitos;
- Visão de futuro
- Foco no cliente e no mercado
- Responsabilidade Social

- Gestão baseada em fatos
- Valorização das Pessoas
- Abordagem por Processos
- Orientação para resultados

Os critérios de excelência estão colocados como uma referência no contexto empresarial brasileiro e servem também como modelo de avaliação para muitas empresas. O modelo enfatiza a incorporação de fundamentos de gestão, com excelência, em todas as operações de uma organização, obviamente de acordo com seu perfil e suas estratégias.

Os oito critérios são relativos à:

1. Liderança
2. Estratégias e Planos
3. Clientes
4. Sociedade
5. Informações e Conhecimento
6. Pessoas
7. Processos
8. Resultados

Os Critérios foram desenvolvidos para servir tanto como referencial para o processo de premiação, como também e, principalmente, para proporcionar um diagnóstico do sistema de gestão. Independente do tipo de organização, são usados também como auto-avaliação. A constituição dos critérios está pautada em valores e conceitos fundamentais para que as organizações e instituições sejam bem geridas e, por consequência, bem sucedidas. O diagrama abaixo, mostrado na Figura 12, representa o Modelo de Excelência que pode ser usado tanto para



processos de auto-avaliação como para avaliação das candidatas ao Prêmio Nacional de Qualidade – PNQ.

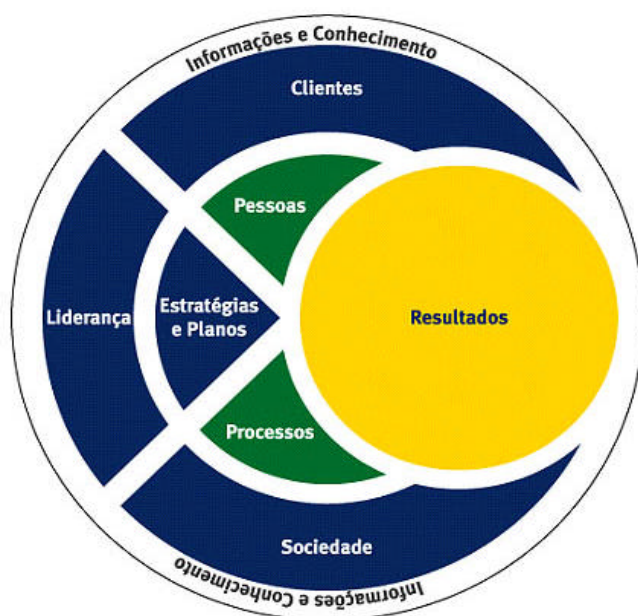


Fig. 12: Modelo de Excelência

Fonte: FPNQ (2005)

A figura 12 representa o Modelo de Excelência do PNQ e reforça um modelo de relacionamento entre a organização que deve ser considerada como um sistema flexível e que gere os produtos e informações em um ambiente organizacional e tecnológico, considerando ainda o ambiente externo. Os critérios de excelência do PNQ são descritos a seguir, conforme o manual Rumo à Excelência (2005):

1. Liderança:

Examina o sistema de liderança da organização e o comprometimento pessoal da alta direção no estabelecimento, disseminação e atualização de valores e diretrizes organizacionais que promovam a cultura da excelência, considerando as necessidades de todas as partes interessadas. Também examina como o alto escalão analisa criticamente o desempenho global da organização.

## 2. Estratégias e Planos:

Examina o processo de formulação das estratégias de forma a determinar o posicionamento da organização no mercado, direcionar suas ações e maximizar seu desempenho, incluindo como as estratégias, os planos de ação e as metas são estabelecidos e desdobrados por toda a organização e comunicados interna e externamente. Também define como a organização define seu sistema de medição do desempenho

## 3. Clientes:

Examina como a organização identifica, analisa, compreende e se antecipa às necessidades dos clientes e dos mercados, divulga seus produtos, marcas e ações de melhoria e estreita seu relacionamento com os clientes. Também examina como a organização mede e intensifica a satisfação e a fidelidade dos clientes em relação a seus produtos e marcas.

## 4. Sociedade:

Examina como a organização contribui para o desenvolvimento econômico, social e ambiental de forma sustentável, por meio da minimização dos impactos negativos de seus produtos e operações na sociedade e como a organização interage com a sociedade de forma ética e transparente.

## 5. Informações e Conhecimento:

Examina como a gestão e a utilização das informações da organização e de informações corporativas pertinentes, bem como a gestão do capital intelectual da organização.

## 6. Pessoas

Examina como são proporcionadas condições para o desenvolvimento e utilização plena do potencial das pessoas que compõem a força de trabalho, em consonância com as estratégias organizacionais. Também examina os esforços para criar e manter um ambiente de trabalho e um clima organizacional que conduzem à excelência do desempenho, à plena participação e ao crescimento pessoal e da organização.

## 7. Processos:

Examina como os principais aspectos da gestão dos processos da organização, incluindo o projeto do produto com foco no cliente, a execução e entrega do produto, os processos de apoio e aqueles relacionados aos fornecedores em todos os setores e unidades. Também examina como a organização administra seus recursos

financeiros, de maneira a suportar sua estratégia, seus planos de ação e a operação eficaz de seus processos.

#### 8. Resultados:

Examina a evolução do desempenho da organização em relação a clientes e mercados, situação financeira, pessoas, fornecedores, processos relativos ao produto, sociedade, processos de apoio e processos organizacionais. Examina também os níveis de desempenho em relação às informações comparativas pertinentes. FPNQ (2005).

Os critérios, listados anteriormente, descrevem condições que serão examinadas por avaliadores externos na avaliação da gestão das organizações e constituição da premiação.

#### 4.2.2 Prêmio Deming

O Prêmio Deming foi criado no Japão em 1951 tendo sido assim chamado em homenagem a Edward Deming. Esse Prêmio foi o inspirador dos mais importantes prêmios internacionais. Está dividido em três categorias e propõe garantir que a obtenção de bons resultados é obtida por meio do Controle da Qualidade exercido sobre todas as atividades da organização. Dessa forma, o modelo está pautado em princípios e técnicas quais sejam: análise de processos, métodos estatísticos e círculos da qualidade. As organizações candidatas ao prêmio são avaliadas a partir de nove critérios, com pesos iguais sobre a pontuação final atribuída. Esses critérios são:

1. Política e planejamento da organização
2. Organização e sua gestão
3. Educação e disseminação da Qualidade
4. Coleta, transmissão e utilização de informação sobre Qualidade
5. Análise

6. Uniformização
7. Controle
8. Garantia da Qualidade
9. Efeitos

O Instituto W. Edwards Deming, fundado em 1993 pelo Dr. Deming, tem como objetivo promover o entendimento sobre o Sistema Deming da qualidade. Dr. Deming, um precursor da qualidade, foi um dos principais responsáveis por levar as ferramentas e técnicas da qualidade (particularmente as estatísticas) à indústria japonesa do pós 2ª Grande Guerra, assim contribuindo para a reconstrução daquela economia com resultados bem conhecidos por todos. Como reconhecimento ao seu trabalho, naquele país foi instituído o Prêmio Deming de distinção às organizações que, com uso do arsenal da qualidade, ampliam seus resultados.

#### 4.2.3 Malcom Baldrige Award

A partir da década de 80, muitos gestores deram-se conta que os processos de Qualidade tinham deixado de ser uma única opção para as empresas norte-americanas, sendo necessários para quem queria operar em um mercado mundial cada vez mais competitivo e em constante expansão. Um dos principais motivos que culminaram com a criação do Prêmio Malcolm Baldrige é de que muitas empresas não acreditavam na importância da Qualidade ou não sabiam por onde iniciar o processo. O prêmio, cujo nome é uma homenagem ao ex-Secretário de Comércio dos EUA, que morreu acidentalmente durante um rodeio, foi criado com

o objetivo de estabelecer um padrão de excelência capaz de ajudar as empresas norte-americanas a alcançar Qualidade de nível mundial. Esse prêmio é uma promoção do Departamento de Comércio dos Estados Unidos, com a colaboração da ASQ (American Society for Quality) e do NIST (National Institute of Standards and Technology). Hoje, tem prestígio nacional e internacional, enquanto propulsor da melhoria em muitas organizações, públicas e privadas que encontram nele um modelo de Gestão pela Qualidade Total que as orienta na busca de maior competitividade e produtividade. A avaliação, feita por juízes, do Sistema de Gestão da Qualidade está baseada na análise dos resultados obtidos e das melhorias alcançadas, em sete critérios, nos quais está estruturado o modelo. A seguir estão listados os critérios do Malcom Baldrige Award:

1. Liderança
2. Planejamento estratégico
3. Focalização nos clientes e nos mercados
4. Informação e análise
5. Recursos Humanos
6. Gestão dos processos
7. Resultados do negócio.

Esses critérios articulam-se conforme mostrado na Figura 13.



Fig. 13: Malcom Baldrige Award.

Fonte: AEP (2005)

O Malcom Baldrige Award possui uma versão para a Educação denominado Education Criteria for Performance Excellence, que será descrito em um próximo item, quando for tratada a Qualidade na Educação

#### 4.2.4 European Foundation for Quality Management – EFQM

Em 1988, baseado no sucesso do Premio Malcom Baldrige, foi criada por 14 empresas européias a European Foundation for Quality Management – EFQM para promover a excelência nas empresas. A partir de 1991, foi desenvolvido um Modelo de Excelência para garantir um referencial exigente e rigoroso em relação aos conceitos, à implantação e ao desempenho das organizações na aplicação da Gestão pela Qualidade Total. Esse modelo foi, inicialmente, proposto para apoiar as organizações no estabelecimento de sistemas de gestão apropriados, porém seus critérios foram amplamente utilizados por todo o tipo de organização, como ferramenta de avaliação e diagnóstico e inspirador para prêmios e modelos

regionais. A principal característica desse modelo é de não ser restritivo, aceitando que existem diferentes formas de alcançar a excelência. É proposto em 9 critérios que se subdividem em 30 subcritérios, em torno dos quais se avalia a evolução da organização no caminho para a excelência.

A Figura 14 mostra como se articulavam os 9 critérios em 2003:



Fig. 14: European Foundation for Quality Management (2003)

Fonte: AEP

Os prêmios têm evoluído ao longo do tempo e se adaptado a nova conjuntura social e econômica. Hoje, o Prêmio apresenta uma nova estrutura baseada em oito critérios, pautados em conceitos fundamentais de excelência. Para uma organização aumentar ao máximo os benefícios de adotar o Modelo de Excelência de EFQM, uma equipe de gestão deve, primeiro, assegurar que é familiarizada com esses conceitos. Claramente, se esses conceitos não são plenamente entendidos e aceitos, o progresso na adoção do Modelo será difícil e potencialmente sem sentido. Não há nenhuma importância na ordem dos conceitos. A lista não é para ser exaustiva e os conceitos mudarão à medida que

as organizações excelentes desenvolvem-se e melhoram. Na nova configuração, conforme Figura 15:



Fig. 15: European Foundation for Quality Management (2005)

Fonte: EFQM (2005)

. A partir de uma tradução livre, a descrição dos critérios, é apresentada a seguir:

1. Orientação para os Resultados: Excelência é alcançar resultados que satisfazem a todos os interessados dentro da organização.
2. Foco no cliente: Excelência é chamar consumidores fiéis e de valor
3. Liderança e constância de propósitos: Excelência é liderança visionária e inspiradora e constância de propósito.
4. Gerenciamento por processos e fatos: Excelência é administrar a organização por um jogo de sistemas, processos e fatos interdependentes de inter-relacionados.
5. Envolvimento e Desenvolvimento das pessoas: Excelência é aumentar ao máximo a contribuição de empregados no seu desenvolvimento e envolvimento.



6. Aprendizagem contínua, inovação e melhoria: Excelência é desafiar o “status quo” e efetuar mudanças utilizando o aprendizado em criar inovação e oportunidades de melhora.
7. Desenvolvimento de parcerias: Excelência é desenvolver e manter sociedades que agreguem valor.
8. Responsabilidade social da empresa: Excelência é exceder a estrutura em que a organização opera e esforçar-se em entender e responder às expectativas de seus interessados na sociedade. EFQM. [www.efqm.org](http://www.efqm.org).

Apresentados e descritos os principais prêmios de qualidade, com as representações, nomenclatura, características principais e descrição de conceitos e critérios, apresenta-se, na seqüência, a qualidade na educação e as reflexões que o tema provoca.

#### **4.3 Qualidade na Educação**

Muito tem se discutido sobre a qualidade na educação, não só no Brasil, mas em muitos outros países. Existem experiências importantes consolidadas sobre uso de ferramentas de qualidade em instituições educacionais. Segundo Alarcón:

Las Instituciones de Educación Superior y en especial las Universidades desempeñan un rol de suma importancia en la formación de recursos humanos del más alto nivel y en la creación, desarrollo, transferencia y adaptación de tecnología de manera que lo que ellas hacen para responder adecuadamente a los requerimientos de la sociedad moderna se constituye en un imperativo estratégico para el desarrollo nacional. Las Universidades son reconocidas cada vez más como un instrumento de desarrollo de ciudades, regiones y países, y están consideradas como un factor clave para incrementar la competitividad y calidad de vida. El desafío para las instituciones de Educación Superior es el de enfrentar un mundo en el cual los sistemas productivos están en permanente transformación. Los cambios en las comunicaciones han

modificado la forma de percibir el tiempo y las distancias, a la vez que abren nuevas perspectivas para la docencia y la investigación.

A afirmação evidencia, muito fortemente, as transformações e reflexões importantes que uma instituição de ensino superior deve provocar, porém o desenvolvimento deve estar conectado aos anseios da sociedade, para articular e incrementar a competitividade e a qualidade de vida. Assim, o conceito de qualidade possui algumas vertentes distintas nos contextos educacional e empresarial, fazendo com que no ambiente educacional se estabelecesse um estigma ao tratar do tema. O termo qualidade associado à educação está muito vinculado a um jargão usado, diversas vezes, associado a campanhas pela não privatização do ensino público: “Educação Pública, gratuita e de qualidade” que tirou, ou melhor, desvirtuou o seu significado.

ALMEIDA (2004) reforça essa idéia dizendo que “a idéia de *educação de qualidade* esvaziou-se, tornando-se um consenso inútil, que não unifica os esforços, nem contribui para uma ação capaz de viabilizá-la”. Por isso que, abordar o tema “Qualidade na Educação” é polêmico e causa, muitas vezes, estranheza. A conotação aqui apresentada, porém, propõe um conceito intrínseco associado ao desenvolvimento do processo educacional como um todo. Almeida (2004) reforça que:

A expressão *educação de qualidade* está presente nos mais variados discursos: nas políticas educacionais; nos pronunciamentos de governantes e políticos, tanto dos compromissados com os segmentos sociais que freqüentam a escola pública como daqueles que a usam como biombo para a defesa de interesses privatistas; nas formulações elaboradas por pesquisadores da área educacional; nas análises e propostas dos organismos representativos dos professores; nas falas de lideranças dos mais variados segmentos sociais, nas mídias, etc.

Por outro lado, também é associado à política neoliberal, que prega um conceito estreito de padrão e consumo, como continua Almeida (2004):

Mais grave ainda é a estratégia de se alcançar a *qualidade total*, trazendo os modos de organização empresarial para dentro de escolas, abandonando as preocupações com qualidade de ensino como direito dos cidadãos e adotando os referenciais da produtividade e da competitividade. Com isso a qualidade é transformada num valor de mercado, servindo à corrida competitiva.

Para contrapor o conceito anterior, para a UNESCO (1998), qualidade é:

Um conceito multidimensional que deve envolver todas as funções e atividades: ensino e programas acadêmicos, pesquisa e fomento da ciência, provisão de pessoal, estudantes, edifícios, instalações, equipamentos, serviços de extensão à comunidade e o ambiente acadêmico em geral. Uma auto-avaliação interna transparente e uma revisão externa com especialistas independentes, se possível com reconhecimento internacional, são vitais para assegurar a qualidade. Devem ser criadas instâncias nacionais independentes e definidas normas comparativas de qualidade, reconhecidas no plano internacional.

Condição que pode ser reforçada por Tuppy (1998) que destaca:

Qualidade em educação só pode ser analisada a partir de um referencial, que sustenta a satisfação de determinados requisitos que são apresentados pelo contexto histórico. Presentemente, a educação a educação tem convivido, de forma mais marcante, com apelos que se referem a mecanismos de gestão administrativa, que reprodução do sistema de acumulação e de emancipação social.

Portanto, a concepção que se quer colocar aqui, pressupõe a qualidade como necessidade social de ser no sentido pedagógico de fazer o melhor para que as desigualdades possam ser minimizadas e, assim as instituições públicas devem ter a responsabilidade de trazer em si esse conceito e se avaliar enquanto

propulsora de transformações no contexto educacional e social. Assim, Teixeira (2003):

No ambiente em que se encontram as instituições públicas de ensino, elas precisam urgentemente reconhecer as mudanças em curso e adaptar-se às novas condições, na velocidade em que elas se transformam, para não comprometer sua capacidade de sobreviver e expandir-se. Nesse contexto, a palavra Qualidade passa a fazer parte do cotidiano e está presente nas atividades, nos produtos e serviços consumidos, passando a ser um dos mecanismos fundamentais para ajudar as instituições de ensino a garantirem a sobrevivência e a formação profissional condizente com o novo paradigma.

A capacidade institucional de operar transformações e se conectar às necessidades da sociedade para se expandir e, realmente, tratar a profissionalização premente da população está ligada aos sistemas de gestão e avaliação institucionais. A necessidade das instituições de ensino em trabalhar com processos de avaliação está respaldada na Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, do MEC/INEP, ressaltado no capítulo anterior deste trabalho. O sistema de avaliação proposto pelo SINAES está pautado em três eixos:

- Avaliação institucional
- Avaliação dos cursos
- Avaliação de alunos.

Destaca-se que o significado que se quer estabelecer, aqui, é mais amplo e ligado à força da palavra, por isso, que se destaca o conceito de forma mais pura, buscando-se a partir do que o dicionário Aurélio estabelece: “Propriedade, atributo ou condição das coisas ou das pessoas capaz de distingui-las das outras e de

lhes determinar a natureza. Numa escala de valores, qualidade que permite avaliar e, conseqüentemente, aprovar, aceitar ou recusar qualquer coisa”.

Visando a levar em conta a diversidade e evitar a uniformidade, deve-se dar a devida atenção aos contextos institucionais, nacionais e regionais específicos. Os protagonistas devem ser partes integrantes do processo de avaliação institucional. UNESCO (1998). E existem, para isso, tipos de indicadores de qualidade na educação que são:

- ? Indicadores de **contexto** (realidade do ambiente externo)
- ? Indicadores de **insumos** (recursos materiais e humanos)
- ? Indicadores do **processo** (processo de educação)
- ? Indicadores de **resultados** (propósitos da educação). UNESCO (1998)

Assim, qualidade possui no contexto educacional, um conceito dinâmico, porém sua análise depende, na maioria das vezes, do ponto de vista de quem emite. Na educação também são consideradas outras três concepções, além da emancipatória e controladora, de avaliação:

- ? **Isomorfismo**: considera empregabilidade, padronização, possui uma visão instrumental e produtivista da educação.
- ? **Diferenciação**: respeito às diferenças, defendida pela Unesco, considera os quatro pilares da educação: aprender a aprender, a fazer, a conviver juntos e a ser.
- ? **Eqüidade**: Ligada à noção de democracia, cidadania e educação integral. Sem padrões.

As concepções possuem características bem distintas, porém de um modo geral, os sistemas de avaliação, no contexto educacional, são híbridos e não

conseguem resolver todos os itens que envolvem a avaliação utilizando uma única concepção, principalmente porque o gerenciamento necessita da participação da comunidade e o comprometimento das pessoas envolvidas em todos os processos gerenciais e pedagógicos. Mesmo em uma estrutura fortemente empresarial, a necessidade de envolvimento é presente, muito mais em uma instituição que trata com as pessoas e mais que isso, que possui um compromisso social, não só com seus servidores, mas, e principalmente, com seus alunos.

Como no capítulo anterior foi tratado especificamente sobre os SINAES, que avalia as instituições de ensino superior, serão apresentados aqui, dois modelos de prêmios de qualidade construídos e aplicados em instituições educacionais.

Assim, a seguir apresenta-se o Modelo Europeu de Gestão da Qualidade em Educação (figura 16).

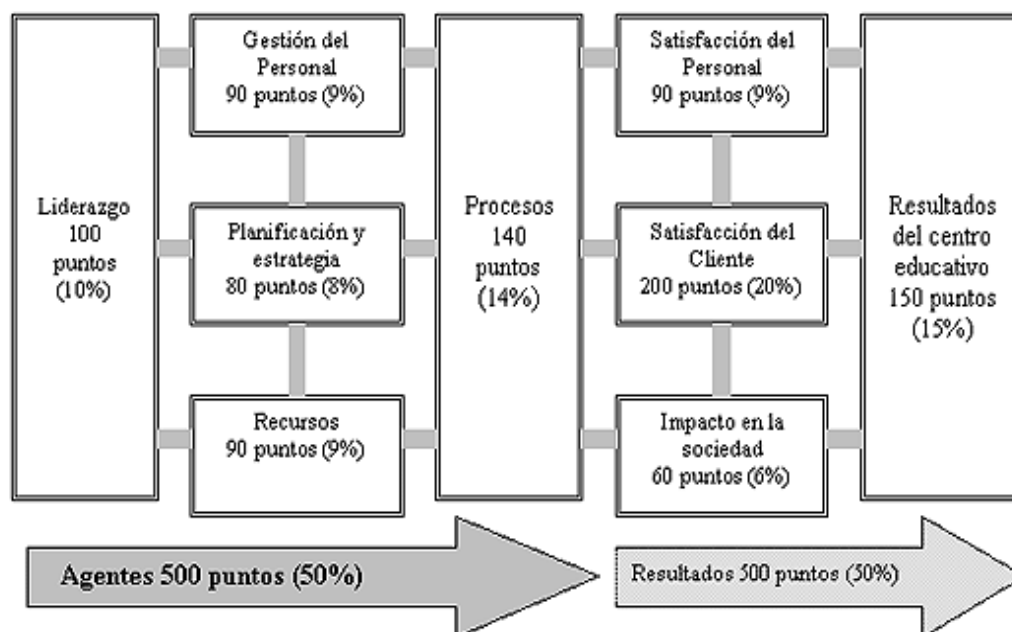


Fig. 16: Adaptação do Modelo Europeu.

Fonte: Ministério de Educación y Cultura de España

O modelo apresentado, na figura 16, é normativo, com um conceito de auto-avaliação baseada na análise do funcionamento do sistema de gestão da instituição guiado pelos critérios do modelo. O modelo mostra a pontuação e os processos integrantes de um sistema educacional. A pontuação total é de 1.000 (mil) pontos, divididos em duas etapas de 500(quinientos) pontos cada – Agentes e Resultados – que contemplam os critérios:

- Liderança
- Gestão de Pessoas
- Planejamento e Estratégia
- Recursos
- Processos
- Satisfação de pessoal
- Satisfação do cliente
- Impacto na sociedade
- Resultados do Centro Educativo

O Malcolm Baldrige Award possui uma versão para o setor educacional chamada Education Criteria for Performance Excellence, que foi projetado para ajudar as organizações a usar um método integrado para que o desempenho organizacional seja gerenciado com resultados em:

- entrega de todos os valores aperfeiçoados a estudantes e participantes, contribuindo para uma educação de qualidade
- melhoramento com base nas capacidades e efetividade organizacional

- aprendizagem pessoal e organizacional

Os critérios são articulados conforme figura 17.

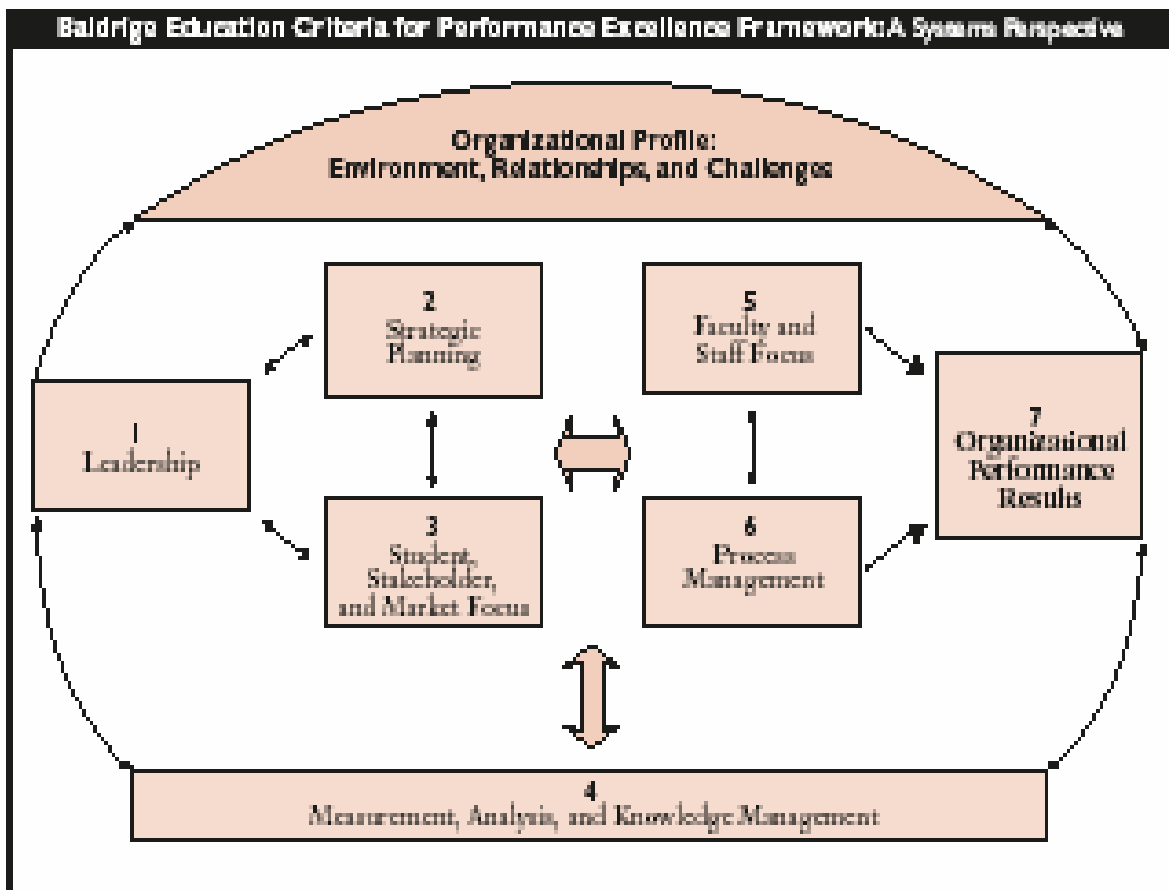


Fig. 17: Education Criteria for Performance Excellence.

Fonte: [www.quality.nist.gov](http://www.quality.nist.gov)

Os critérios dizem respeito à:

1. Liderança
2. Planos e Estratégias
3. Estudantes, comunidade e foco no mercado.
4. Avaliação, análise e gestão do conhecimento.
5. Capacidade e foco em Pessoal



## 6. Gerenciamento dos Processos

## 7. Resultados do Desempenho Organizacional

O modelo americano de avaliação de instituições educacionais está fortemente ligado ao modelo de avaliação empresarial, pois o contexto educacional americano é muito distinto do brasileiro em forma e conteúdo. Sendo assim, a adaptação do modelo segue uma visão muito empresarial. Education Criteria for Performance Excellence baseia-se em onze fundamentos para avaliar os sete critérios, quais sejam:

- ? visionary leadership
- ? learning-centered education
- ? organizational and personal learning
- ? valuing faculty, staff, and partners
- ? agility
- ? focus on the future
- ? managing for innovation
- ? management by fact
- ? social responsibility
- ? focus on results and creating valuesystems perspective. BALDRIGE, 2005

Os fundamentos podem ser traduzidos:

- ? Liderança Visionária
- ? Aprendizagem centrada na educação
- ? Aprendizado organizacional
- ? Capacidade, Pessoal e parceiros
- ? Agilidade
- ? Foco no futuro
- ? Gerenciando para inovação

- ? Gestão por fatos
- ? Responsabilidade social
- ? Foco nos resultados e criando valores e Perspectivas do Sistema

Como referenciado anteriormente, o SENAI/SC utiliza como modelo de gestão o Prêmio Nacional da Qualidade, tendo sido inclusive premiado como finalista do PNQ 2004, dentre as entidades sem fins lucrativos. A seguir está a estrutura do seu sistema de gestão (figura 18).

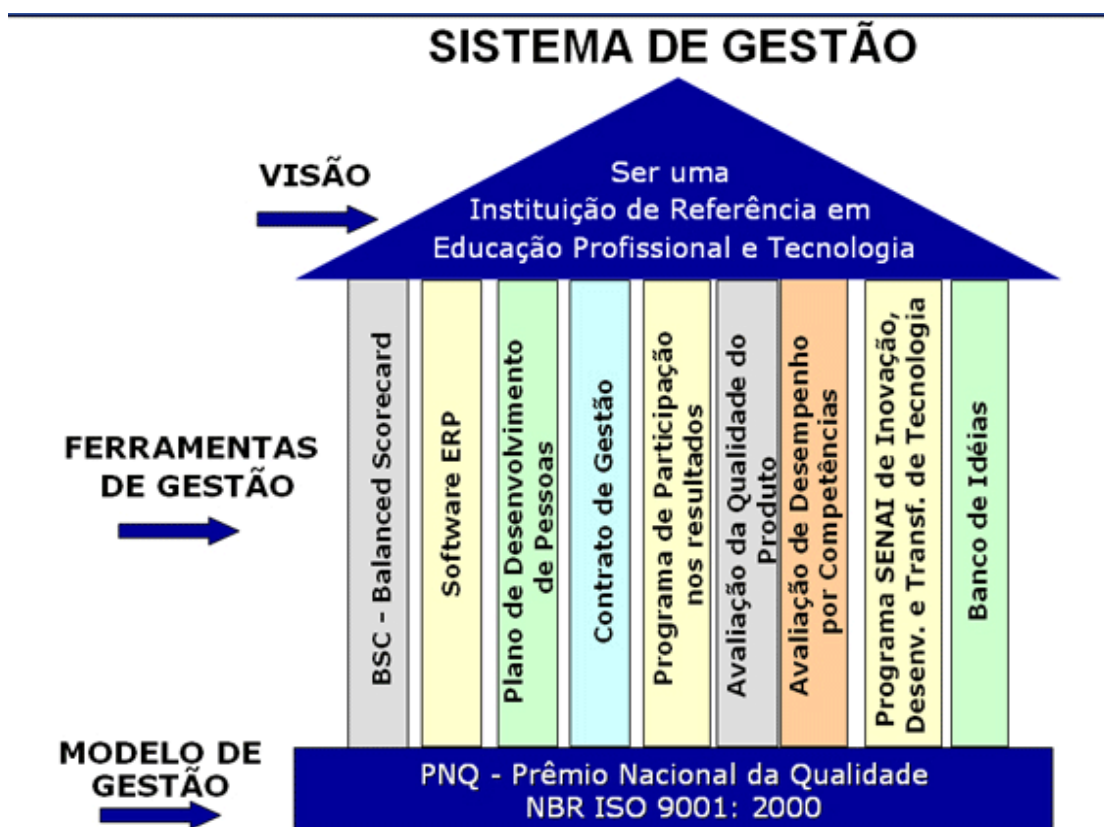


Fig. 17: Sistema de Gestão do SENAI/SC

Fonte [www.senai.com.br](http://www.senai.com.br)

No final de 2002 o SENAI/SC começou a construção do BSC - Balanced Scorecard e atualmente já está implantada em todas as suas Unidades. Essa metodologia visa traduzir a visão e a estratégia da organização em

Objetivos Estratégicos que são mensurados por indicadores e transformados em ação operacional, ou seja, como costuma-se dizer com o Balanced Scorecard consegue-se "tirar o Planejamento Estratégico da gaveta" (SENAI, 2005).

Apesar de o SENAI/SC utilizar e ser premiado pelo PNQ, não é a realidade da maioria das instituições de ensino brasileiras, principalmente as públicas.

Dentre os trabalhos pesquisados que tratam do tema, destaca-se a dissertação que desenvolveu o estudo: "Adequação de um modelo para avaliação de IES – Instituições de ensino superior – pelos critérios de excelência do PNQ – Prêmio Nacional de Qualidade", SANTOR (2003). Esse trabalho propôs um modelo para auto-avaliação, recomendado para adoção pelas IES privadas, como instrumento de melhoria da qualidade. O trabalho está fundamentado por autores e pesquisadores que abordam a gestão universitária em consonância com a legislação reguladora das IES. Apesar de utilizar os critérios de excelência na proposta de auto-avaliação, o modelo não considera as questões pedagógicas e é desenvolvido na perspectiva de regulação fazendo uma adequação mais empresarial, visto que foi aplicado em uma IES privada. Além disso, como descrito anteriormente, os sistemas de auto-avaliação, mais utilizados hoje, consideram uma concepção de avaliação mais emancipatória e menos controladora, no caso, essa concepção coaduna-se com a regulação. Assim, o estudo aqui desenvolvido, além de articular as questões de currículo e concepção de cursos ao modelo, está articulado ao contexto atual dos sistemas de avaliação.

O contexto educacional brasileiro, apesar de apresentar características regionais, tem uma legislação nacional que garante a uniformidade na constituição das instituições de ensino superior, inclusive é o que propõe a Reforma da

educação Superior, cujo texto da exposição de motivos que acompanha a terceira versão preconiza que:

As instituições de ensino superior têm que buscar de forma permanente a qualidade acadêmica, a outra dimensão crítica de sua missão é construir políticas que visem à interação com a sociedade da qual elas fazem parte e dependem para sua sobrevivência. A principal dificuldade é construir um equilíbrio dinâmico entre a expansão da qualidade acadêmico-científica e o compromisso com a sociedade, que são indissociáveis. Nessa perspectiva, a educação superior precisa urgentemente ampliar e diversificar suas relações com a sociedade, por meio de suas instituições abertas e sem fronteiras em suas dimensões regional, nacional e internacional. MEC(2005).

Considera-se assim que é papel institucional estar articulado com a qualidade acadêmica de seus projetos e por conseqüência de sua gestão que irá interferir substancialmente na consolidação dos preceitos da reforma.

Nesse capítulo, o quinto do trabalho, foram apresentados os conceitos e aplicações da Qualidade, os prêmios de qualidade mais conhecidos mundialmente, seu histórico e contexto atual. Ressaltando a atuação do PNQ no Brasil, sua estrutura e critérios utilizados. A apresentação do tema Qualidade na educação procurou refletir sobre o estigma que esse tema provoca no meio educacional, além de apresentar as experiências americana e européia de prêmios de qualidade em educação.

A seguir será apresentado o modelo construído a partir da contextualização e da fundamentação teórica apresentadas nos capítulos anteriores.

## 5 DESENVOLVIMENTO DO MODELO

Dando prosseguimento ao propósito principal do trabalho – construção do modelo, neste capítulo serão abordados: o contexto educacional, os procedimentos metodológicos, a estrutura do modelo, a descrição dos critérios escolhidos e a comparação entre os diversos modelos.

### 5.1 Contexto Educacional

Os modelos de avaliação e as ferramentas utilizadas no meio empresarial são referenciais importantes na avaliação da gestão de instituições educacionais, mas devem passar por uma adaptação para que seu uso seja coerente com os processos e contextos educativos. Essa adaptação deve levar em conta que o que permeia todo o trabalho administrativo de uma instituição é um processo educativo como fim e não como meio. Assim há que se considerar, conforme Spanbauer (1995):

Em 1985, uma faculdade de tecnologia do nordeste de Wisconsin, EUA, em seu segundo ano de existência, implantou os processos da Qualidade tanto no setor administrativo como no pedagógico. Os dirigentes da faculdade, cientes da necessidade de reforma da educação em todo o país, decidiram examinar três questões:

- As técnicas e os processos de Qualidade e produtividade podem ser transplantados com êxito do setor privado para a educação pública superior?
- É possível usar modelos industriais na elaboração da grade curricular e na programação e apresentação do ensino do terceiro grau?
- Os processos de Qualidade usados no mundo dos negócios para aumentar a produtividade podem ser utilizados para o aprimoramento da gestão e operação das faculdades?

É claro que na implantação citada acima houve um processo de construção e adaptação dos modelos americanos de qualidade para implantação na referida faculdade, processo esse relatado no livro: “Um sistema de qualidade para educação”. Analisando os principais modelos de premiação que utilizam os Critérios de Excelência, propõe-se a, em primeiro lugar, listar a escolha dos critérios a serem considerados no modelo a ser construído e aplicado. Os critérios foram escolhidos tendo em vista as características principais da instituição de ensino a se avaliada. Instituição pública no sentido amplo, com vagas públicas e gratuitas. Considera-se assim, que o aspecto social exerce um papel essencial no modelo de avaliação, diferentemente de instituições que não apresentam essa característica.

A proposta de utilizar os critérios de excelência como referência na construção de um modelo de avaliação para a gestão de uma instituição educacional que tenha foco nos Cursos Superiores de Tecnologia deve levar em consideração todas as variáveis relatadas anteriormente e para isso propõe-se, em primeiro lugar construir os Critérios de Excelência condizentes a essa nova situação.

Além disso, é necessário ressaltar que o planejamento de uma instituição de ensino é essencial para a consolidação de seus cursos e sua efetividade.

La planificación es una de las dimensiones de la enseñanza. Cabe destacarse que no existe un único modo de planificar, por lo tanto, es justo afirmar que la programación de la enseñanza no es una práctica neutral nino que se fundamenta tanto en principios teórico-prácticos como axiológicos. En otras palabras: cada una de estas modalidades, nos refiere a diferentes modelos didácticos . No queremos una escuela en la que se aprende a sobrevivir desaprendiendo a vivir. COMENIO (1592-1670, in Protagonistas de la História, 2003)

É então, parte essencial do processo educacional o planejamento e, para tanto, a avaliação e a criação de modelos que possam apoiar e consolidar a gestão institucional.

Os prêmios de qualidade, que avaliam a gestão, apresentam características fortemente empresarias, inclusive na avaliação de resultados. Em uma instituição pública o planejamento deve levar em consideração tanto contexto econômico financeiro como também os sistemas de controle exercido por organismos externos. Deve-se considerar ainda que o orçamento é federal, reduzido e controlado por meio de mecanismos públicos de controle, como auditorias feitas pelo Tribunal de Contas da União – TCU. As dificuldades para gerenciar esse orçamento, por exemplo, são completamente distintas das encontradas em empresas ou mesmo em instituições educacionais privadas. A definição dos critérios procurou levar em conta essas especificidades, não desfocando ou privilegiando algum deles que pudesse mascarar ou influenciar o resultado.

## **5.2 Procedimentos Metodológicos**

A pesquisa envolve um processo dinâmico e processual, em que as dúvidas são desveladas para construir e responder a determinados questionamentos, assim a pesquisa é orientada para a solução de um problema, por meio de métodos e procedimentos científicos. Os procedimentos metodológicos devem levar em consideração as particularidades de sua validação. O tipo de metodologia usada no trabalho foi a qualitativa, por se tratar da avaliação da gestão, por meio de critérios de excelência, o que pressupõe valor e subjetividade.

Eco (1996) ressalta que “A pesquisa qualitativa implica um relacionamento direto com a experiência, como é vivida, sentida ou suportada”. Dessa forma, o modelo foi elaborado levando-se em conta o contexto educacional, a gestão de uma instituição de ensino e os critérios de excelência usados em prêmios de qualidade. A validação do modelo será feita por meio de auto-avaliação da instituição, fazendo o cruzamento de dados institucionais, por meio de questionários aplicados aos segmentos, docentes, discentes e técnico-administrativos, envolvidos no processo de gestão de uma instituição de ensino superior. Assim, na elaboração do modelo foram consideradas as seguintes etapas:

1. Pesquisa documental e bibliográfica sobre os prêmios existentes
2. Pesquisa do contexto educacional e do perfil institucional, objeto da aplicação
3. Elaboração da Estrutura do modelo
4. Definição dos critérios e sua respectiva descrição
5. Definição da pontuação do modelo
6. Aplicação do modelo
7. Tabulação dos questionários
8. Consolidação dos resultados
9. Análise e pontuação final.

O modelo proposto projeta um modelo de gestão que, por meio de uma metodologia de auto desenvolvimento e implementação, melhore os processos institucionais, buscando colaborar nos processos internos e externos de avaliação.

Todas as instituições de ensino superior, como escrito anteriormente, são avaliadas conforme as diretrizes dos SINAES e dentre os procedimentos adotados



está a criação da Comissão Própria de Avaliação – CPA, que analisa todos os parâmetros institucionais, tanto os de gestão como os pedagógicos. Dessa forma, para o modelo proposto propõe-se adotar um sistema de avaliação focado em resultados e no atendimento a todas as partes interessadas (alunos, professores e técnico-administrativos), buscando:

- ? Desenvolver mecanismos para a própria instituição monitorar o aprimoramento de seu sistema de gestão.
- ? Aperfeiçoar e inovar, continuamente, as suas práticas de gestão e os seus processos.
- ? Entender um modelo de avaliação de gestão educacional reconhecido internacionalmente, que contribui fortemente para o sucesso da instituição.

A próxima etapa do trabalho é apresentar a estrutura do modelo, para a seguir descrever a validação feita em uma instituição que tem foco nos Cursos Superiores de Tecnologia. A instituição objeto da validação é o Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina – CEFET/SC.

### **5.3 Estrutura do Modelo de Avaliação**

A criação do modelo de avaliação levou em considerações vários aspectos, quais sejam:

- Instituições de Ensino Superior
- Modelos de gestão
- Contexto educacional brasileiro
- Características dos CSTs

- Critérios de excelência em avaliações
- Avaliação educacional

O modelo propõe oito critérios escolhidos a partir dos existentes nos prêmios de qualidade. Levando-se em consideração, porém, que os prêmios são propostos para ambientes com características essencialmente empresariais, sentiu-se, a necessidade de adaptar os critérios ao contexto em que será aplicado o modelo de avaliação, instituição pública, com vagas gratuitas, função social fortemente marcada e cobrada pela comunidade interna e externa. Os docentes e administrativos são servidores federais, concursados, em sua maioria. O perfil institucional será descrito como parte integrante do estudo, no capítulo da aplicação do modelo, que conta com um item de Perfil Institucional.

Os Critérios são propostos e distribuídos, conforme figura 19.

<b>Critérios de Excelência</b>	<b>Pontuação Máxima</b>
<b>1. Liderança</b>	<b>100</b>
<b>2. Planos e Estratégias</b>	<b>90</b>
<b>3. Alunos</b>	<b>90</b>
<b>4. Comunidade e Foco no mercado</b>	<b>90</b>
<b>5. Avaliação, Análise e Gestão do Conhecimento</b>	<b>90</b>
<b>6. Gestão de Pessoas</b>	<b>90</b>
<b>7. Gerenciamento dos Processos</b>	<b>90</b>
<b>8. Resultados</b>	<b>360</b>
<b>Total</b>	<b>1000</b>

Fig. 19: Critérios de Excelência.

A pontuação segue a concepção dos modelos apresentados anteriormente.

<b>Critérios</b>	<b>Pontuação</b>
<b>1. Liderança</b>	<b>100</b>
1.1 Sistema de liderança	35
1.2 Visão e valores institucionais	35
1.3 Análise crítica do desempenho	30
<b>2. Planos e Estratégias</b>	<b>90</b>
2.1 Formulação das Estratégias e planos	30
2.2 Aplicação das estratégias e planos	30
2.3 Planejamento Pedagógico	30
<b>3. Alunos</b>	<b>90</b>
3.1 Expectativas	30
3.2 Participação	30
3.3 Relacionamento com os alunos e satisfação	30
<b>4. Comunidade e Foco no mercado</b>	<b>30</b>
4.1 Responsabilidade social	30
4.2 Relacionamento com a comunidade externa	30
4.3 Ética e Desenvolvimento Social	30
<b>5. Avaliação, Análise e Gestão do Conhecimento</b>	<b>90</b>
5.1 Sistemas de avaliação	30
5.2 Análise de informações	30
5.3 Sistemas de gestão do conhecimento	30
<b>6. Gestão de Pessoas</b>	<b>90</b>
6.1 Sistemas de trabalho	30
6.2 Capacitação	30
6.3 Qualidade de vida	30
<b>7. Gerenciamento dos Processos</b>	<b>90</b>
7.1 Gestão dos processos relativos aos cursos superiores	30
7.2 Desenvolvimento dos cursos	30
7.3 Operacionalização dos cursos	30

Fig. 20: Subdivisão dos Critérios de Excelência.

Cada critério é subdividido em três subcritérios. A pontuação do critério resultados representa 36% do total, tendência evidenciada nos prêmios descritos anteriormente. Acredita-se que muitos sistemas de avaliação evidenciam os processos e esses se destacam pelo foco nos resultados. Em relação ao Critério Resultados são considerados os subcritérios:

<b>Critério</b>	<b>Pontuação</b>
<b>8. Resultados</b>	<b>360</b>
8.1 Resultados da Aprendizagem	60
8.2 Alunos e comunidade	60
8.3 Missão e resultados de pessoal	60
8.4 Orçamento	60
8.5 Efetividade da instituição	60
8.6 Liderança e Responsabilidade Social	60

Fig. 21: Resultados.

Os conceitos a serem atribuídos são mostrados na figura 22.

<b>Conceito</b>	<b>Discriminação</b>	<b>Percentual dos Pontos</b>
<b>A</b>	<b>Sempre</b>	<b>100%</b>
<b>B</b>	<b>Na maioria das vezes</b>	<b>75%</b>
<b>C</b>	<b>Metade das vezes</b>	<b>50%</b>
<b>D</b>	<b>Raras vezes</b>	<b>25%</b>
<b>E</b>	<b>Nunca</b>	<b>0%</b>

Fig. 22: Pontuação

A proposta de escolha dos critérios leva em consideração as especificidades educacionais, dos cursos e as características institucionais, a necessidade de se avaliar a gestão da instituição e o que esse processo de avaliação pode contribuir para o crescimento institucional. Os modelos apresentados trazem características distintas, o modelo de avaliação educacional americano – Baldrige Criteria for Performance Excellence – é focado no sistema educacional americano que

apresenta características muito diferentes do sistema educacional brasileiro, principalmente no que diz respeito ao Ensino Superior. O Prêmio Nacional de Qualidade – PNQ – apresenta características fortemente empresarias, apesar de ser aplicado em instituição educacional como o SENAI/SC não se aplicaria integralmente a uma instituição de ensino gratuita e pública. A distinção, então, está na escolha e na descrição de cada um deles, focando em primeiro lugar, em que tipo de instituição é aplicado, visto que até o processo de escolha dos dirigentes da instituição é distinto, com escolha direta de seus dirigentes, coordenadores e gerentes, isso modifica o contexto de avaliação, pois a comunidade se sente responsável e participativa em todos os níveis, ao mesmo tempo isso também provoca muitas vezes conflitos e críticas, visto que o processo de escolha é, em primeiro lugar, político. Outra questão importante a ser considerada é a gestão de entidade pública, as decisões devem levar em consideração fatores distintos de uma empresa privada, como os mecanismos de controle externos.

#### **5.4 Escolha e descrição dos Critérios**

A proposta de escolha dos critérios leva em consideração as especificidades educacionais, dos cursos e as características institucionais, a necessidade de se avaliar a gestão da instituição e o que esse processo de avaliação pode contribuir para o crescimento institucional. A seguir são descritos os critérios e os respectivos subcritérios escolhidos e considerados fundamentais na aplicação do modelo.

## **1. Liderança:**

Analisa de que forma a liderança é exercida na instituição e o comprometimento da direção, disseminação e atualização de valores e diretrizes institucionais que promovam a visão e os valores institucionais, considerando as necessidades de toda a comunidade envolvida. Também examina como a direção analisa criticamente o desempenho global da instituição e seus mecanismos de avaliação. Está subdividida em:

1.1 Sistemas de Liderança: analisa se as decisões são tomadas, comunicadas e implementadas em acordo com as necessidades e anseios de toda a comunidade, analisa a interação com a comunidade e se existem sistemas de avaliação da direção.

1.2 Visão e valores institucionais: verifica como são definidos os valores e as diretrizes institucionais, de que forma são entendidos e aplicados pelos servidores, disseminação e atualização de valores e implementação de diretrizes, se existem padrões de trabalho na gestão e se a instituição possui mecanismos de avaliação e de melhoria das práticas de gestão.

1.3 Análise crítica do desempenho: examina se existem mecanismos de avaliação institucionalizados, como a direção analisa criticamente o desempenho global da instituição e seus mecanismos de avaliação. Analisa também se existem ações que decorrem dos resultados de desempenho se esses resultados são comunicados e divulgados à comunidade.

## **2. Planos e Estratégias**

Examina o processo de formulação das estratégias de forma a determinar o posicionamento da instituição no contexto educacional, direcionar suas ações e

maximizar seu desempenho, incluindo como as estratégias, os planos de ação e as metas e o planejamento pedagógico são estabelecidos e implementados por toda a instituição e comunicados interna e externamente. Também analisa como a instituição define seu sistema de avaliação do desempenho institucional. Subdividida em:

2.1 **Formulação das Estratégias e Planos:** examina o posicionamento da instituição no contexto educacional, se suas ações são direcionadas à comunidade, se existem processos de melhoria de seu desempenho.

2.2 **Aplicação das estratégias e Planos:** aborda como as estratégias, os planos de ação e as metas são estabelecidos e desdobrados por toda a instituição e se são disponibilizados os recursos para sua implantação e comunicados interna e externamente. Também analisa como a instituição define o sistema de avaliação do seu desempenho institucional.

2.3 **Planejamento Pedagógico:** analisa se existe planejamento pedagógico e de que forma é feita a implantação de cursos, se são considerados demanda interna e externa, recursos humanos, infra-estrutura física e de materiais.

### **3. Alunos:**

Examina como a instituição identifica, analisa, compreende e se antecipa às necessidades dos alunos e do mercado de trabalho, como divulga seus cursos, projetos e ações de melhoria e estreita o relacionamento com os alunos. Também examina como a instituição avalia e intensifica a satisfação dos alunos em relação a seus cursos e projetos e a evasão dos cursos. Considera especificamente:

3.1 Expectativas: analisa o compromisso da instituição na inserção do egresso. Analisa se são identificadas as necessidades dos alunos e como se procura atendê-las. Se os alunos têm conhecimento dos cursos e projetos institucionais.

3.2 Participação de alunos: verifica se a instituição possui mecanismos de participação de alunos, se esses mecanismos garantem representatividade e se essa participação resulta no atendimento aos anseios dos alunos.

3.3 Relacionamento com os alunos e satisfação: examina como a instituição avalia e intensifica a satisfação dos alunos em relação a seus cursos e projetos e a evasão dos cursos. Se a instituição possui canais de relacionamento estabelecidos, se as reclamações e sugestões são atendidas e se existe avaliação das informações obtidas para melhorar os processos institucionais.

#### **4. Comunidade e Foco no Mercado**

Examina como a instituição contribui para o desenvolvimento econômico, social e ambiental, por meio da socialização dos seus projetos e a inclusão da comunidade e ainda, como a instituição interage com a sociedade de forma ética e transparente, ressaltando a responsabilidade de articulação de seus cursos e projetos com a sociedade, procurando responder aos anseios da comunidade em relação aos seus cursos superiores. Os quesitos considerados são:

4.1 Responsabilidade social: Verifica se a instituição analisa questões relativas à demanda social de seus cursos, aos impactos sociais de seus cursos e se seus servidores são envolvidos na efetivação dos cursos e no desenvolvimento da instituição.



4.2 Relacionamento com a comunidade externa: Analisa se a instituição possui mecanismos que identifiquem os anseios da comunidade, se os impactos e as informações relativas aos cursos são disponibilizados e também se a comunidade tem conhecimento das áreas e níveis de atuação institucional.

4.3 Ética e Desenvolvimento Social: Verifica se a instituição estimula e assegura comportamentos éticos e se a instituição respeita e trata de forma igual, as diferenças sociais, sexuais e de raça.

### **5. Avaliação, análise e Gestão do Conhecimento**

Examina como a gestão produz, dissemina e compartilha as informações da instituição e de outras informações pertinentes ao processo educativo, bem como se dá a gestão do capital intelectual da instituição. Quais os sistemas de avaliação utilizados interna e externamente, os processos de aprendizagem contínua, inovação e melhoria ou Informações e Gestão do Conhecimento. Está subdividida:

5.1 Sistemas de avaliação: verifica se existem métodos para definir, desenvolver e implantar sistemas de avaliação, se esses métodos para colher, medir, e sistematizar as informações e disseminá-las são definidos levando-se em conta parâmetros pedagógicos. Se as avaliações são realizadas com periodicidade e os resultados divulgados à comunidade, interferindo nos processos institucionais.

5.2 Análise de informações: Verifica se as informações colhidas são sistematizadas, se a análise das informações priorizam a atividade fim da instituição e se essas informações geram mudanças na instituição.

5.3 Sistemas de Gestão de Conhecimento: Examina se a instituição possui mecanismos de aquisição e desenvolvimento de novos conhecimentos. Se a

instituição possui estratégias para disseminar e aplicar a gestão do conhecimento e se a memória institucional é preservada.

#### **6. Gestão de Pessoas:**

Examina como são proporcionadas condições para o desenvolvimento e utilização plena do potencial das pessoas que compõem a força de trabalho, em consonância com as estratégias institucionais. Também examina os esforços para criar e manter um ambiente de trabalho e um clima organizacional que conduzem ao bom desempenho, à plena participação, ao crescimento pessoal e da instituição e à qualidade de vida. Se a capacitação prioriza o desenvolvimento de competências para a efetivação dos cursos superiores e o envolvimento e desenvolvimento das capacidades pessoais. Sub-critérios considerados:

6.1 Sistemas de trabalho: Examina se a organização do trabalho e a estrutura de cargos promovem iniciativa, inovação, cooperação e boa comunicação. Se a seleção aos cargos considera competências acadêmicas e de desempenho. Se existe avaliação de desempenho de seus servidores.

6.2 Capacitação: Verifica se são identificadas as necessidades de capacitação, priorizando a efetivação dos CSTs, identificando as competências a serem desenvolvidas para tanto.

6.3 Qualidade de vida: Examina se são identificados e tratados riscos relacionados à saúde, à segurança e à ergonomia. Se existem programas de bem estar, satisfação e motivação de seus servidores. Se esses programas são avaliados para implantar melhorias.

## **7. Gerenciamento dos Processos**

Examina como os principais aspectos da gestão dos processos da instituição, incluindo o projeto dos cursos, a implementação e formação dos alunos, de apoio e aqueles relacionados aos processos institucionais em todos os setores e unidades. Como se desenvolvem os cursos e a operacionalização deles. Também examina como a instituição administra seus recursos, de maneira a suportar suas estratégias, seus planos de ação e a operação eficaz de seus CSTs. Sub-critérios considerados:

7.1 Gestão dos processos relativos aos cursos superiores: Examina se os cursos são lançados a partir de necessidades identificadas, em acordo com diretrizes e documentos legais, se o processo de implantação é disseminado e faz parte da cultura institucional.

7.2 Desenvolvimento dos cursos: Verifica se os processos gerenciais, incluindo as questões financeiras e orçamentárias, priorizam a efetivação dos CSTs e se a comunidade conhece a concepção pedagógica desses cursos.

7.3 Operacionalização dos cursos: Aqui são examinados se as necessidades dos cursos, considerando investimento, recursos humanos e físicos são considerados na operacionalização dos cursos.

## **8. Resultados:**

Examina a evolução do desempenho da instituição em relação aos resultados dos processos pedagógicos, a alunos e comunidade, pessoas, orçamento. Analisa a efetividade da instituição em relação à sua atividade fim. Examina também os níveis de desempenho em relação às informações comparativas pertinentes e de como a liderança e a responsabilidade social propostas são exercidas.

8.1 Resultados dos processos pedagógicos: Analisa se os resultados relativos ao desempenho dos cursos superiores são relevantes nos aspectos pedagógicos, se são analisados e comparados para a melhoria dos processos, o que gera mudanças.

8.2 Alunos e comunidade: Examina se os resultados relativos ao desempenho dos alunos são relevantes e considerados como fatores importantes na melhoria do relacionamento com a comunidade, em relação aos processos institucionais e aos Cursos superiores.

8.3 Resultados de pessoal: Verifica se os resultados relativos ao sistemas de trabalho, à capacitação e à qualidade de vida são importantes e permitem avaliar os níveis de desempenho.

8.4 Orçamento: Analisa se os resultados relativos ao desempenho orçamentário são relevantes e permitem avaliar que itens financeiros podem ser melhorados no investimento dos CSTs.

8.5 Efetividade da instituição: Examina se os resultados relativos ao desempenho institucional, relacionados aos CSTs, são avaliados em relação à efetividade da instituição em relação à sua atividade fim.

8.6 Liderança e Responsabilidade Social: Verifica se os resultados relativos à liderança e responsabilidade social são relevantes e permitem avaliar quais itens do desempenho podem ser melhorados.

## 5.5 Comparação entre o modelo e os prêmios de qualidade

As diferenças entre os modelos, conforme Figura 23, estão pautadas na nomenclatura e na divisão dos critérios, destacando-se que, em número, variam de sete a nove. O critério Resultados aparece em todos eles, porém com enfoque diferente, enquanto no modelo educacional aplicado e no PNQ é chamado simplesmente Resultados, nos outros três, Deming, Baldrige e EFQM, a nomenclatura utilizada é outra – Efeitos, Resultados do negócio e Orientação para os resultados. Além dos nomes o contexto de aplicação também é outro conforme na descrição emitida anteriormente.

Modelo Proposto	PNQ	Deming	Baldrige	EFQM
1. Liderança	1. Liderança	1. Política e planejamento da organização	1. Liderança	1. Liderança e constância de propósitos
2. Planos e Estratégias	2. Estratégias e Planos	2. Organização e sua gestão	2. Planejamento estratégico	2. Gerenciamento por processos e fatos
3. Alunos	3. Clientes	3. Educação e disseminação da Qualidade	3. Focalização nos clientes e no mercado	3. Envolvimento e desenvolvimento das pessoas
4. Comunidade e Foco no mercado	4. Sociedade	4. Coleta, transmissão e utilização da informação sobre qualidade	4. Informação e análise	4. Aprendizagem contínua, inovação e melhoria
5. Avaliação, Análise e Gestão de conhecimento	5. Informações conhecimento	5. Análise	5. Recursos Humanos	5. Desenvolvimento de parcerias
6. Gestão de Pessoas	6. Pessoas	6. Uniformização	6. Gestão dos processos	6. Responsabilidade social da empresa
7. Gerenciamento dos Processos	7. Processos	7. Controle	7. Resultados do negócio	7. Foco no cliente
8. Resultados	8. Resultados	8. Garantia da qualidade		8. Orientação para os resultados.
		9. Efeitos		

Fig. 23: Modelo proposto e modelos de qualidade.

Visualizam-se, na Figura 23, as diferenças e semelhanças entre os prêmios de qualidade e o modelo proposto, o PNQ possui uma nomenclatura enxuta e direta, o que facilita o entendimento, porém no modelo proposto considerou-se

importante evidenciar na nomenclatura certas especificidades do contexto educacional.

Os modelos educacionais utilizam nomenclatura e desenhos próprios às suas realidades, porém preservam a concepção dos prêmios que os originaram, e variam nos critérios focados em cada realidade. Os modelos americano e europeu, apesar de distribuídos em número de critérios diferentes, apresentam similaridade em alguns itens, mas a diferença na distribuição pode alterar substancialmente a avaliação e a pontuação. Percebe-se, por exemplo, que o modelo europeu não considera estudantes em um critério específico tratando como clientes, colocando assim uma característica muito empresarial no seu contexto. E, no modelo americano, a avaliação de estudantes está no mesmo critério de comunidade e foco no mercado. Essa é uma diferença considerável na proposta, visto que o modelo aplicado considera um critério específico como alunos. Assim, a seguir a figura que compara os modelos de aplicação em instituições educacionais:

Modelo Aplicado	Baldrige Education	Modelo Europeu
1. Liderança 2. Planos e Estratégias 3. Alunos 4. Comunidade e Foco no mercado 5. Avaliação, Análise e Gestão de conhecimento 6. Gestão de Pessoas 7. Gerenciamento dos Processos 8. Resultados	1. Liderança 2. Planos e Estratégias 3. Estudantes, comunidade e foco no mercado. 4. Medição, análise e Gestão do conhecimento. 5. Capacidade e foco em pessoal 6. Gerenciamento dos processos 7. Resultados do desempenho organizacional	1. Liderança 2. Gestão de pessoas 3. Planejamento e Estratégia 4. Recursos 5. Processos 6. Satisfação de pessoal 7. Satisfação do cliente 8. Impacto na sociedade 9. Resultados do Centro Educativo

Fig. 24: Modelos de avaliação educacionais

Evidencia-se dessa forma que, no modelo proposto dividido em oito critérios, considerou-se uma subdivisão em acordo com itens importante no gerenciamento educacional, as diferenças substanciais em cada contexto, enquanto no americano os estudantes são considerados no critério comunidade e foco no mercado, na proposta esse é um critério considerado separadamente. No modelo europeu, alunos são considerados clientes e ainda existe o critério de Gestão de pessoas e satisfação de pessoal, o que fez com que o modelo tenha nove critérios.

Assim, o modelo estabelece, não somente, uma ligação com o contexto empresarial e de gestão, mas relaciona critérios de qualidade ao contexto pedagógico, refletindo no trabalho pedagógico as situações prioritárias da gestão educacional. Os trabalhos desenvolvidos na área destacam, e muito, a preocupação em contextualizar com distinções as questões educacionais e gerenciais, porém, nesse estudo o contexto educacional é muito presente na avaliação da gestão, diferentemente de outros trabalhos realizados anteriormente, que ou o enfoque era puramente pedagógico, ou essencialmente gerencial.

Por isso, é importante referenciar a que serve o sistema de avaliação das Instituições de Ensino Superior – IES, pois a responsabilidade social de uma Instituição de Educação Superior é a qualidade do Ensino, da Pesquisa e da Extensão desenvolvidos por ela. Assim, o modelo não adota as leis de mercado para avaliar a instituição, mas parâmetros e indicadores que reforçam, em primeiro lugar, as questões pedagógicas e conceituais dos cursos superiores de tecnologia.

No capítulo que ora se encerra foram abordados o contexto educacional, os procedimentos metodológicos, a estrutura de modelo, a escolha e descrição dos

critérios e, por fim a comparação entre os modelos pesquisados. No próximo capítulo destinado à aplicação do modelo vai ser o descrito o perfil do CEFET/SC, com a organização institucional e suas especificidades. Será evidenciado como foi feita a aplicação e a população pesquisada, assim como a apresentação e discussão dos resultados.



## **6 APLICAÇÃO DO MODELO**

O objetivo desse capítulo é apresentar o perfil institucional do CEFET/SC, onde foi aplicado o modelo, ressaltando as questões e características institucionais mais relevantes, a seguir é apresentada de que forma foi feita a aplicação e a população pesquisada, para finalizar com a apresentação e discussão dos resultados.

### **6.1 Perfil Institucional do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina – CEFETSC**

A escolha dos critérios está pautada nas especificidades do contexto educacional e nas características da instituição em que foi validado o modelo. O Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina – CEFET/SC possui sete cursos superiores de tecnologia, além de cursos técnicos de nível médio e ensino médio regular. A antiga Escola Técnica Federal de Santa Catarina, transformada em CEFET pelo Decreto nº 2855 de 02 de dezembro de 1998, mas efetivada como instituição de ensino superior pelo Decreto Presidencial de 26 de março de 2002, modificando a partir de então o seu perfil de atuação e, a par de todas as dificuldades encontradas, vem se colocando como referência em cursos superiores de tecnologia. O Centro Federal de Educação Tecnológica é composto de três unidades de ensino, quais sejam: Florianópolis, São José e Jaraguá do Sul. A unidade de Florianópolis possui seis cursos superiores de tecnologia implantados:

? CST em Automação Industrial

- ? CST em Design de Produto
- ? CST em Gerenciamento de Obras de Edificações
- ? CST em Gerenciamento de Redes de Computadores
- ? CST em Radiologia Médica
- ? CST em Sistemas Digitais

Além desses, o CST em Gestão de Sistemas de Energia já foi autorizado pelo Conselho Diretor e será ofertado no próximo vestibular. Ressalta-se ainda, que o CST em Gerenciamento de Redes de Computadores é considerado em extinção, pois foi oferecida somente uma turma do curso.

A unidade de São José possui um CST em Redes Multimídia e Telefonia e a unidade de Jaraguá do Sul ainda não implantou nenhum curso. Pelas características institucionais a aplicação do modelo foi feita na unidade de Florianópolis, em 5 cursos superiores implantados. Além dos cursos superiores, o CEFET/SC atua com Ensino Médio regular e na modalidade Jovens e Adultos e Cursos Técnicos de nível médio, possuindo os cursos listados abaixo:

- ✍ Automobilística
- ✍ Edificações
- ✍ Eletromecânica
- ✍ Eletrônica
- ✍ Eletrotécnica
- ✍ Enfermagem (Florianópolis)
- ✍ Enfermagem (Joinville)
- ✍ Geomensura
- ✍ Mecânica Industrial
- ✍ Meio Ambiente
- ✍ Meteorologia
- ✍ Moda e Estilismo
- ✍ Refrigeração e Ar-Condicionado
- ✍ Saneamento
- ✍ Segurança do Trabalho
- ✍ Sistemas de Informação
- ✍ Telecomunicações
- ✍ Têxtil: Malharia e Confecção

O Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina - CEFET-SC passando por várias modificações no seu percurso como escola de educação profissional, faz parte de uma rede federal que congrega outras Instituições Federais de Ensino. Suas atividades tiveram início em 1909 como "Escola de Aprendizes Artífices" por meio do decreto n.º 7.566, de 23/09/1909, do então Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil, Nilo Peçanha, em cumprimento à lei n.º 1606, de 29 de dezembro de 1906. Tinha como objetivo “munir os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como meio de vencer as dificuldades sempre crescentes na luta pela existência”. A Escola foi instalada em Florianópolis, na rua Almirante Alvim, n.º 17 em prédio cedido pelo Governador do Estado de Santa Catarina, Cel. Gustavo Richard. Em razão do crescimento industrial na Era Vargas, em 1937 a escola passou, por meio da Lei n.º 378 de 13 de janeiro de 1937, a denominar-se "Liceu Industrial de Florianópolis" e, depois em 1942, em função do Decreto-Lei nº 4.127, de 23 de fevereiro de 1942, que estabelecia as bases da organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, transformou-se em "Escola Industrial de Florianópolis". Naquela época a escola passou a oferecer aos alunos oriundos do ensino primário, cursos industriais básicos, com duração de quatro anos e aos candidatos à profissão de mestre, cursos de mestría.

Com a Lei n.º 4.759, de 20 de agosto 1965, a escola recebeu a denominação de "Escola Industrial Federal de Santa Catarina", sendo que um ano depois, foi implantado o Curso Técnico Industrial de Agrimensura. O Ano de 1968 foi importante para a Escola; por Portaria Ministerial n.º 331, de 17 de junho do

mesmo ano, o estabelecimento de ensino passou a denominar-se "Escola Técnica Federal de Santa Catarina". Foi então, nessa época que começou a ser viabilizada a idéia de especializar a Escola em cursos técnicos de 2.º grau. Com a promulgação da Lei n.º 8.948, de 8 de dezembro de 1994, todas as Escolas Técnicas Federais, criadas pela Lei n.º 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, transformaram-se em Centros Federais de Educação Tecnológica condicionado apenas à publicação de decreto presidencial específico para cada centro. Foi só em 27 de março de 2002, porém, que foi publicado no Diário Oficial da União o Decreto Presidencial de criação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina, com a prerrogativa de implantar então cursos superiores, especialmente os de tecnologia. Apesar da transformação, existiam ainda em termos legais, restrições ao tipo de instituição que era o CEFET, questão solucionada pelos Decretos nº 5.224/2004 e 5.225/2004, que estabelecem essas instituições como de nível superior.

Assim, hoje os CEFETs são, de fato e de direito, instituições de ensino superior que gozam de autonomia "para a criação de cursos superiores, voltados à área tecnológica e às áreas científica e tecnológica, assim como para ampliação e remanejamento de vagas nos referidos cursos" DEC. 5.224/2004. Dessa forma, a consolidação dos cursos e a efetivação da instituição como de nível superior superaram as questões conceituais para que o CEFET/SC seja considerado de nível superior. Mesmo assim, vivem-se ainda algumas contradições internas e externas em relação a essa efetividade. Por isso, o modelo proposto procura levantar questões relativas aos CSTs, pela necessidade da instituição se enxergar

e ter uma gestão de instituição de nível superior. Apesar de continuar atuando no nível médio, tanto com cursos técnicos como Ensino médio.

O sistema CEFET/SC possui a seguinte forma de organização gerencial, apresentada na Figura 25:

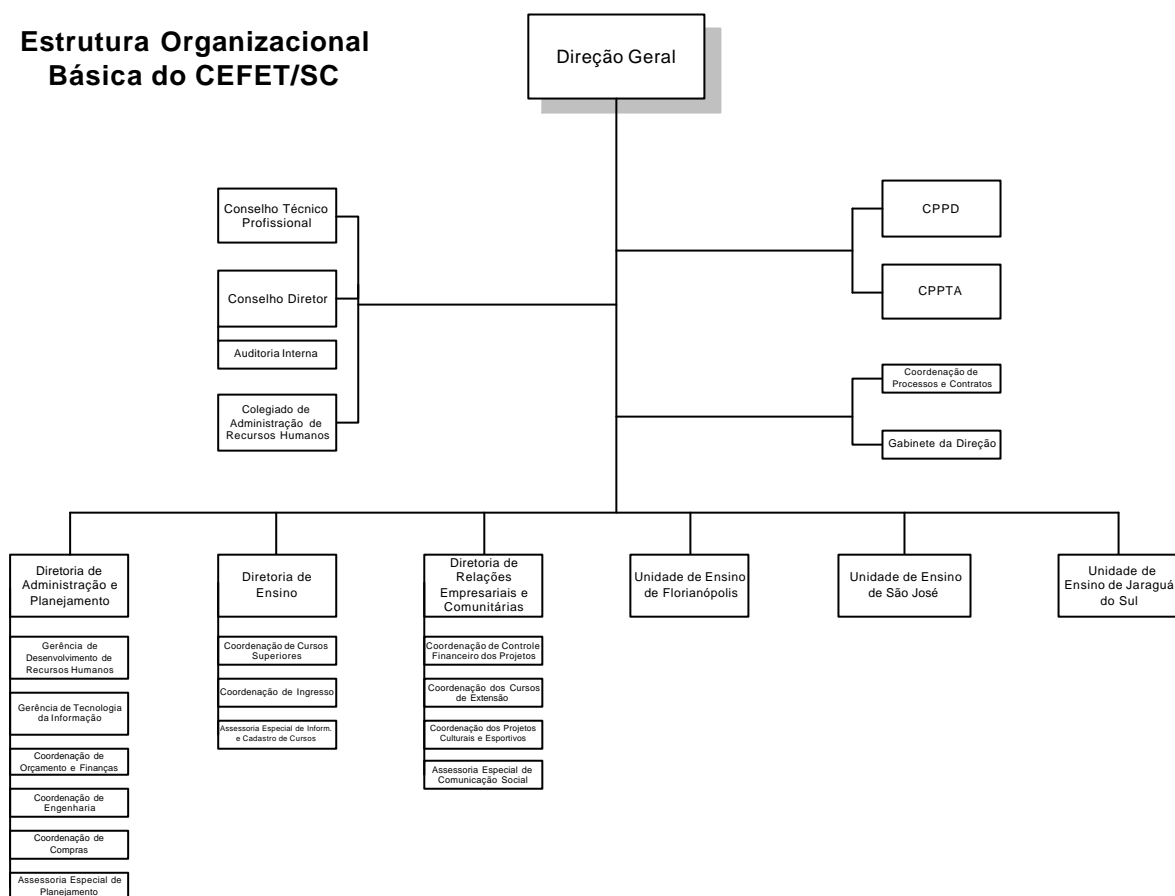


Figura 25: Estrutura organizacional do CEFET/SC  
Fonte: CEFET/SC (2005)

Como a instituição possui três unidades e cada uma tem um organograma, dependendo da sua capacidade de cursos e alunos, a seguir, na Figura 26, apresenta-se a estrutura organizacional da unidade de Florianópolis, onde foi efetuada a pesquisa:

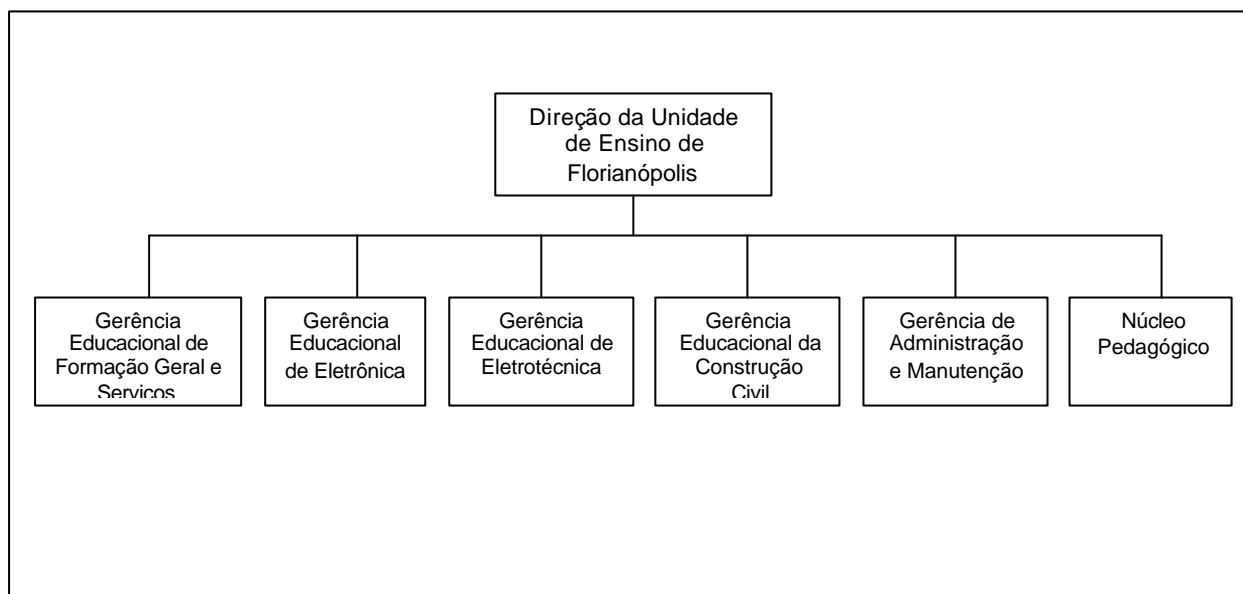


Figura 26: Estrutura da Unidade de Florianópolis

Fonte: CEFET/SC (2005)

A seguir serão apresentados os quadros de pessoal permanente da instituição, caracterizando algumas questões importantes da gestão institucional. O quadro de docentes do CEFET/SC, mostrado na figura 27, mostra o número de docentes e a titulação:

<b>QUADRO PERMANENTE</b>				
<b>TITULAÇÃO</b>	<b>PROFESSORES POR UNIDADE DE ENSINO</b>			
	<b>FLORIANÓPOLIS</b>	<b>SÃO JOSÉ</b>	<b>JARÁGUA DO SUL</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Pós-Doutorado</b>	0	0	0	<b>0</b>
<b>Doutorado</b>	20	4	0	<b>24</b>
<b>Mestrado</b>	88	30	7	<b>125</b>
<b>Especialização</b>	103	24	7	<b>134</b>
<b>Aperfeiçoamento</b>	7	-	2	<b>9</b>
<b>Graduação</b>	42	5	5	<b>52</b>
<b>TOTAL</b>	<b>260</b>	<b>63</b>	<b>21</b>	<b>344</b>

Figura 27: Docentes e Titulação – CEFET/SC

Fonte: CEFET/SC (2005)

A figura 28 a seguir apresenta os técnicos administrativos e os cargos ocupados por escolaridade:

ESCOLARIDADE NO CARGO	TÉCNICO-ADMINISTRATIVO POR UNIDADE DE ENSINO			
	FLORIANÓPOLIS	SÃO JOSÉ	JARÁGUA DO SUL	TOTAL
NS- Superior	33	19	1	53
NI - Intermediário	130	43	4	177
NA - Auxiliar	16	13	0	29
<b>TOTAL</b>	<b>179</b>	<b>75</b>	<b>5</b>	<b>259</b>

Figura 28: Cargos de Técnico Administrativo – CEFET/SC  
Fonte: CEFET/SC (2005)

Na figura 29 a seguir são apresentados os técnicos administrativos e a titulação, o que acontece é uma distorção, pois ao entrar na carreira, mesmo obtendo a titulação necessária o técnico-administrativo não consegue alcançar outro nível, assim que se pode verificar, que em nível superior existem 33 pessoas, porém, com graduação, especialização e mestrado o total é de 81 técnicos, conforme a seguir:

TITULAÇÃO	TÉCNICO-ADMINISTRATIVO POR UNIDADE DE ENSINO			
	FLORIANÓPOLIS	SÃO JOSÉ	JARÁGUA DO SUL	TOTAL
Mestrado	10	4	-	14
Especialização	13	12	-	25
Aperfeiçoamento	-	-	-	-
Graduação	58	28	3	89
Médio Completo	53	20	2	75
Médio Incompleto	11	2	-	13
Fundamental Completo	16	5	-	21
Fundamental Incomp.	18	4	-	22
<b>TOTAL</b>	<b>179</b>	<b>75</b>	<b>5</b>	<b>259</b>

Figura 29: Titulação – Técnico Administrativo – CEFET/SC  
Fonte: CEFET/SC (2005)

As situações apresentadas traçam o perfil gerencial institucional e se refletem no gerenciamento da instituição, visto que são questões que não conseguem ser equacionada pela direção, fazendo parte da estrutura e de carreira federal.

## 6.2 Aplicação e população

O modelo foi aplicado no CEFET/SC, a população envolvida na pesquisa são as pessoas envolvidas com os CSTs: Docentes, Técnico-administrativos e Discentes.

Em relação a docentes e discentes dos Cursos Superiores de Tecnologia, serão considerados cinco cursos da Unidade de Florianópolis, que é onde se concentra o maior número. Não será considerado o CST em Gerenciamento de Redes de Computadores, por ser um curso em extinção, com uma única turma. Em relação aos técnicos administrativos foram considerados os que atuam diretamente na gestão, tanto do sistema como da unidade, e os que atuam em coordenações ligadas ao gerenciamento dos cursos superiores. A seguir, na figura 30, a população de docentes e discentes por curso:

<b>CSTs</b>	<b>Docentes</b>	<b>Discentes</b>
<b>Automação Industrial</b>	26	116
<b>Design de Produto</b>	14	100
<b>Gerenciamento de Obras</b>	13	33
<b>Radiologia Médica</b>	10	48
<b>Sistemas Digitais</b>	20	125
<b>TOTAL</b>	<b>83</b>	<b>422</b>

Fig. 30: Docentes e Discentes dos CSTs – Florianópolis  
Fonte: CEFET/SC (2005/1)

Considerando, então, conforme descrito acima os técnico-administrativos que atuam diretamente ligados à gestão e aos cursos superiores, a população do segmento totalizou 78 pessoas e a seguir, na figura 31, são mostradas a população total e a pesquisada, com os percentuais em cada segmento.



	<b>População envolvida</b>	<b>Responderam ao questionário</b>	<b>Percentual</b>
<b>Docentes</b>	83	22	26,50
<b>Discentes</b>	422	87	20,62
<b>Técnicos-Administrativos</b>	78	21	26,92

Fig. 31: Quadro da população envolvida e pesquisada  
Fonte: CEFET/SC (2005/1)

Não foi feita nenhuma distinção entre os cursos envolvidos na pesquisa, visto que o objeto de avaliação é a gestão, dessa forma foram considerados os três segmentos, com proporcionalidade de um terço para cada um. A divisão e a consideração desse peso procura fortalecer o sistema de gestão, visto que são os técnico-administrativos os responsáveis por trabalhar no gerenciamento institucional. Ressalta-se, ainda, que existem muitos professores exercendo cargos administrativos, de direção e de coordenação na instituição, exatamente pela estrutura mostrada anteriormente.

### **6.3 Apresentação e discussão dos resultados**

A aplicação do modelo levou em consideração a partir da população real, um percentual, por segmento, conforme descrito no início desse capítulo. A aplicação foi realizada, considerando os cinco cursos superiores em implantação no CEFET/SC. A forma de consolidação dos resultados foi realizada, primeiramente, por critério e por segmento. São apresentados, primeiramente, os resultados por critério. Como para cada critério foram estabelecidos subcritérios a apresentação foi feita dessa forma:

1. Critérios – Subcritérios e os três Segmentos
2. Consolidação dos critérios por segmento
3. Consolidação final

#### 4. Pontuação final

Esclarece-se também que a apresentação será feita antes de considerar a ponderação de cada critério, sendo feita a análise, na seqüência de cada critério por percentuais. Assim, para melhor analisar e visualizar o resultado da aplicação do modelo, a apresentação será feita, primeiramente por Critério, comparando os resultados mais relevantes na análise. Na seqüência, a consolidação final que leva em consideração um terço para cada segmento: Docentes, Técnicos e Discentes. A forma de apresentação será assim constituída: por critério, apresentam-se as tabelas, por percentuais, os gráficos correspondentes e, a seguir, a análise do critério. No primeiro critério os percentuais de respostas foram assim distribuídos, conforme as tabelas 1, 2 e 3, em relação aos subcritérios considerados e a cada segmento. **LIDERANÇA:**

1. Liderança	A-Sempre	B-Na maioria das Vezes	C-Metade das Vezes	D-Raras Vezes	E-Nunca	Total
Sistema de Liderança	8%	53%	29%	10%	0%	100%
Visão e Valores Institucionais	8%	35%	37%	20%	0%	100%
Análise Crítica do Desempenho	3%	47%	30%	20%	0%	100%

**Tabela 1: Docentes & Liderança**

Fonte: Dados da pesquisa

1. Liderança	A-Sempre	B-Na maioria das Vezes	C-Metade das Vezes	D-Raras Vezes	E-Nunca	Total
Sistema de Liderança	12%	60%	19%	9%	0%	100%
Visão e Valores Institucionais	10%	44%	32%	14%	0%	100%
Análise Crítica do Desempenho	5%	21%	62%	12%	0%	100%

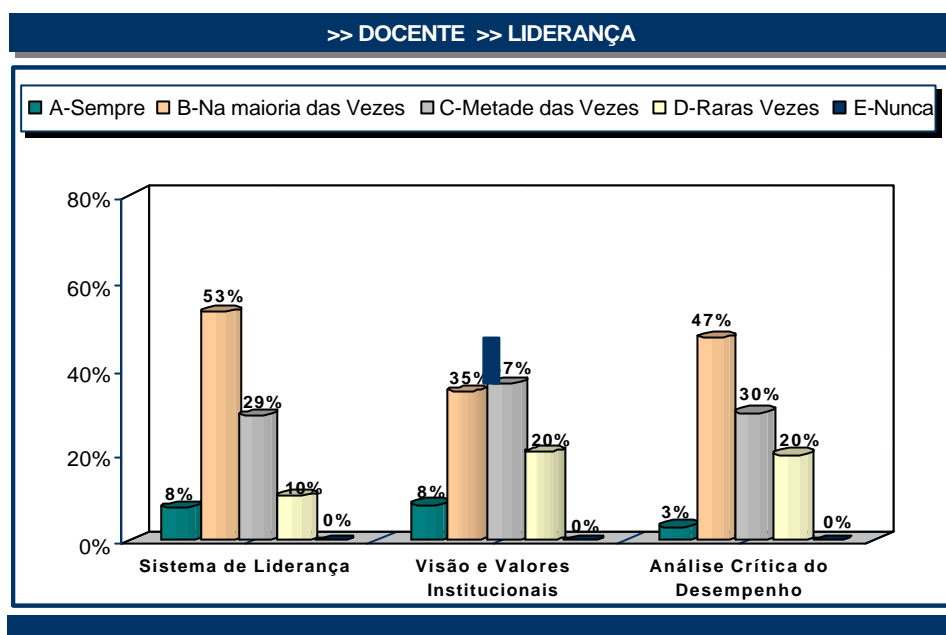
**Tabela 2: Técnicos-Administrativos & Liderança**

Fonte: Dados da pesquisa

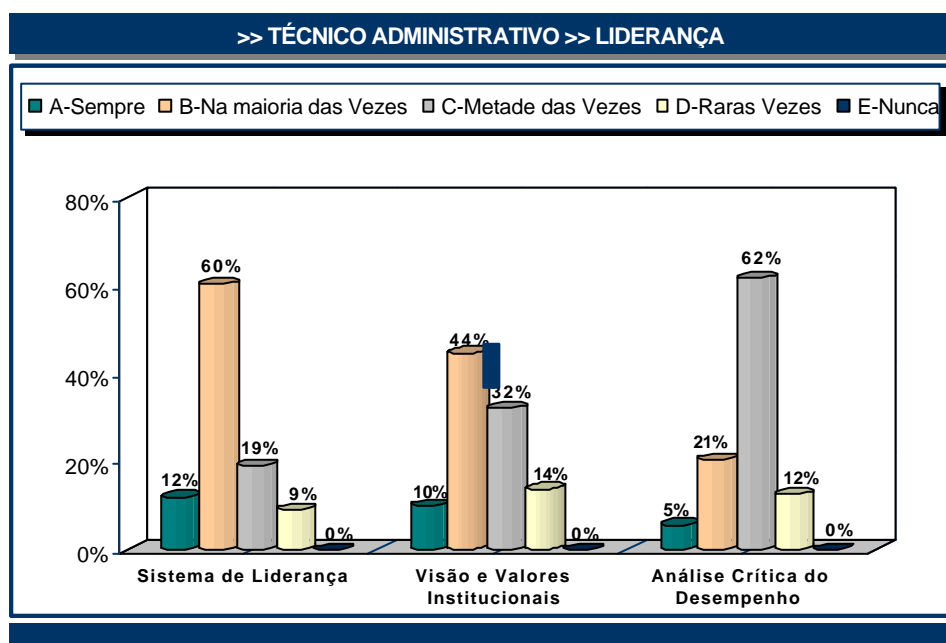
1. Liderança	A-Sempre	B-Na maioria das Vezes	C-Metade das Vezes	D-Raras Vezes	E-Nunca	Total
Sistema de Liderança	13%	48%	29%	10%	0%	100%
Visão e Valores Institucionais	9%	47%	34%	11%	0%	100%
Análise Crítica do Desempenho	11%	36%	39%	13%	0%	100%

**Tabela 3: Alunos & Liderança**

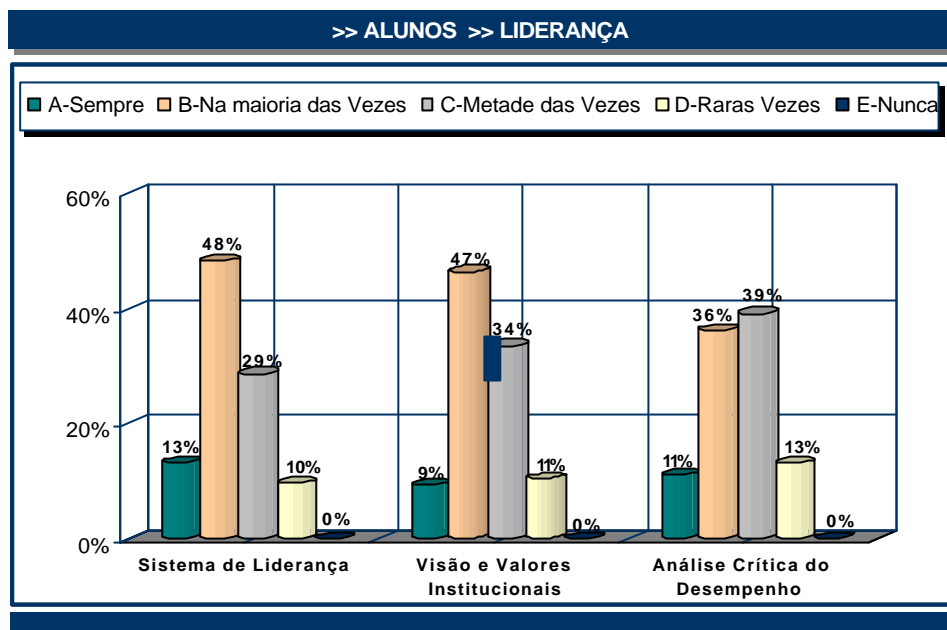
Fonte: Dados da pesquisa



**Figura 32: Docentes & Liderança**  
Fonte: Dados da pesquisa



**Figura 33: Técnico-Administrativos & Liderança**  
Fonte: Dados da pesquisa



**Figura 34: Alunos & Liderança**

Fonte: Dados da pesquisa

Analisando as figuras 32, 33 e 34, cada segmento e subcritérios relativos à Liderança, percebe-se que nos Sistema de Liderança a avaliação considerada, pelos três segmentos, foi na maioria de respostas A e B o que é uma situação positiva. O subcritério: Visão e valores institucionais apresentou uma diferença entre os segmentos, sendo que no segmento dos docentes foi a pontuação mais baixa. Em relação à Análise crítica do desempenho, foi o subcritério que teve a avaliação mais desfavorável nos três segmentos e também é mais negativa para os técnico-administrativos, visto que os conceitos C e D somam 74%. Destaca-se que é nesse subcritério em que é considerado se existem mecanismos de avaliação, se o desempenho institucional é analisado, se existe divulgação dos resultados e ações decorrentes disso.

No segundo Critério, os resultados estão apresentados nas tabelas e gráficos apresentados a seguir :

## PLANOS E ESTRATÉGIAS

2. Planos e Estratégias:	A-Sempre	B-Na maioria das Vezes	C-Metade das Vezes	D-Raras Vezes	E-Nunca	Total
Formulação das Estratégias e Planos	14%	43%	27%	16%	0%	100%
Aplicação das Estratégias e Planos	13%	32%	32%	23%	0%	100%
Planejamento Pedagógico	29%	39%	20%	12%	0%	100%

**Tabela 4: Docentes & Planos e Estratégias**

Fonte: Dados da pesquisa

2. Planos e Estratégias:	A-Sempre	B-Na maioria das Vezes	C-Metade das Vezes	D-Raras Vezes	E-Nunca	Total
Formulação das Estratégias e Planos	3%	50%	38%	8%	0%	100%
Aplicação das Estratégias e Planos	6%	43%	38%	12%	0%	100%
Planejamento Pedagógico	26%	55%	14%	4%	0%	100%

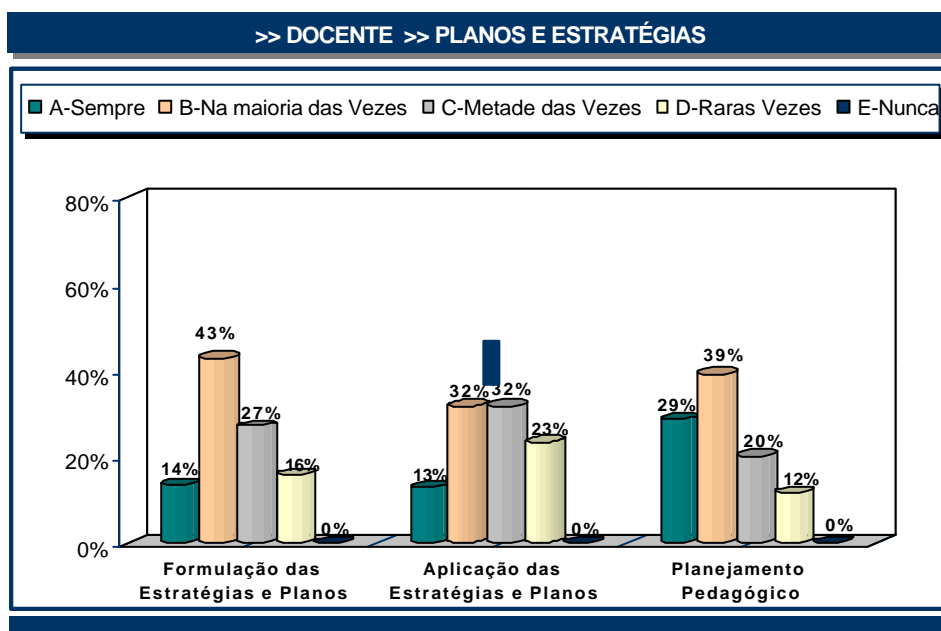
**Tabela 5: Técnico-Administrativos & Planos e Estratégias**

Fonte: Dados da pesquisa

2. Planos e Estratégias:	A-Sempre	B-Na maioria das Vezes	C-Metade das Vezes	D-Raras Vezes	E-Nunca	Total
Formulação das Estratégias e Planos	9%	37%	39%	15%	0%	100%
Aplicação das Estratégias e Planos	14%	29%	33%	23%	0%	100%
Planejamento Pedagógico	35%	42%	18%	5%	0%	100%

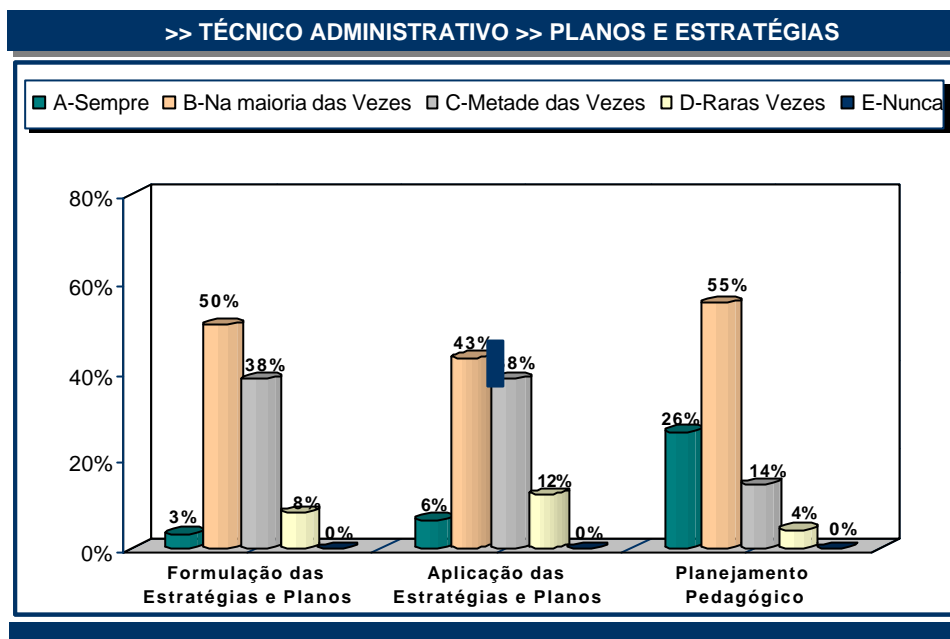
**Tabela 6: Alunos & Planos e Estratégias**

Fonte: Dados da pesquisa



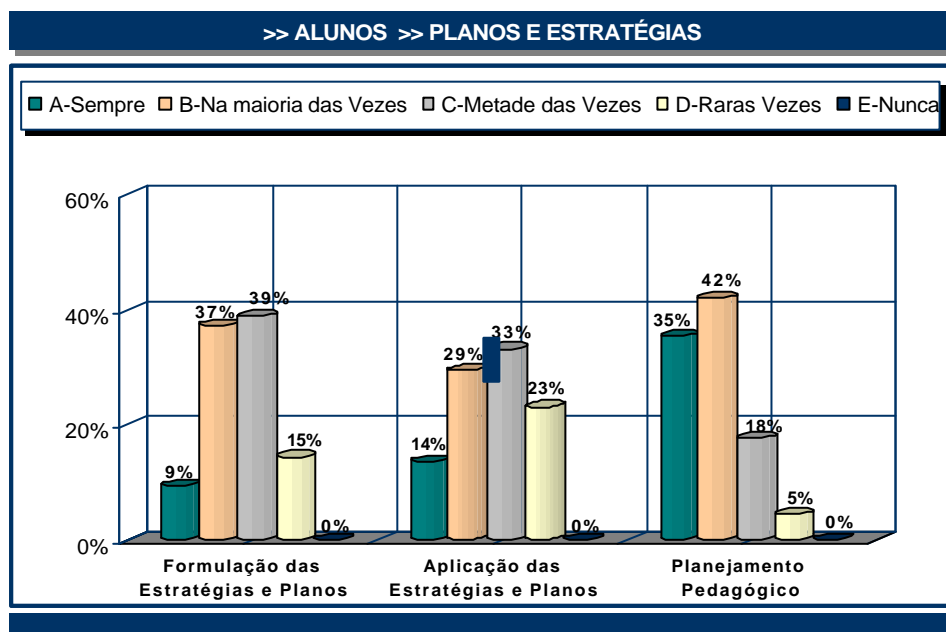
**Figura 35: Docentes & Planos e Estratégias**

Fonte: Dados da pesquisa



**Figura 36: Técnico-Administrativos & Planos e Estratégias**

Fonte: Dados da pesquisa



**Figura 37: Alunos & Planos e Estratégias**

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme as figuras 35, 36 e 37, no critério, Planos e Estratégias, o subcritério Formulação das estratégias e planos tem uma avaliação positiva tanto para docentes como para técnico-administrativos, enquanto que para alunos,

somando-se os conceitos A e B, o percentual ficou abaixo dos 50%. Já em Aplicação das estratégias e planos, os três segmentos avaliaram com menos de 50% os conceitos A e B somados. Assim, fica constatada uma fragilidade da gestão nesse quesito. Ao considerar, porém, o Planejamento pedagógico, os três segmentos fizeram avaliação positiva, ressaltando-se no segmento alunos, 77% de conceitos A e B atribuídos e técnico-administrativos consideraram 81%. Destaca-se que nesse subcritério é considerado se existe planejamento e diretrizes institucionais para a implantação dos CSTs, se essa implantação obedece a demandas e viabilidade e ainda se essa implantação considera a capacidade institucional. As tabelas 7, 8 e 9, apresentam os resultados do Critério Alunos:

### ALUNOS

3. Alunos	A-Sempre	B-Na maioria das Vezes	C-Metade das Vezes	D-Raras Vezes	E-Nunca	Total
Expectativas	7%	24%	48%	21%	0%	100%
Participação de Alunos	12%	45%	29%	14%	0%	100%
Relacionamento com os Alunos e Satisfação	9%	46%	31%	14%	0%	100%

**Tabela 7: Docentes & Alunos**

Fonte: Dados da pesquisa

3. Alunos	A-Sempre	B-Na maioria das Vezes	C-Metade das Vezes	D-Raras Vezes	E-Nunca	Total
Expectativas	0%	37%	53%	11%	0%	100%
Participação de Alunos	12%	47%	32%	9%	0%	100%
Relacionamento com os Alunos e Satisfação	8%	57%	34%	1%	0%	100%

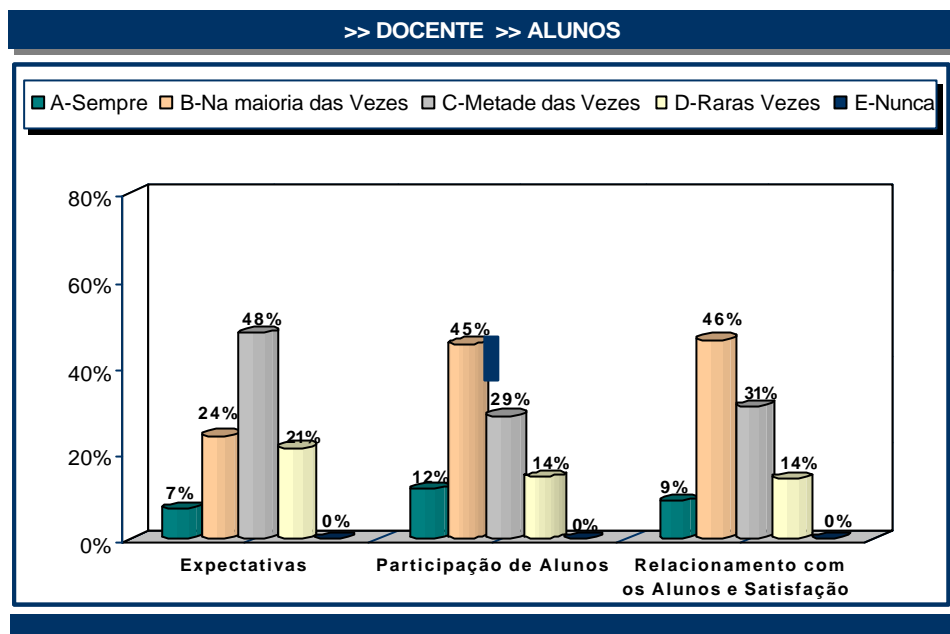
**Tabela 8: Técnico-Administrativos & Alunos**

Fonte: Dados da pesquisa

3. Alunos	A-Sempre	B-Na maioria das Vezes	C-Metade das Vezes	D-Raras Vezes	E-Nunca	Total
Expectativas	15%	44%	30%	11%	0%	100%
Participação de Alunos	5%	37%	38%	20%	0%	100%
Relacionamento com os Alunos e Satisfação	16%	32%	35%	16%	0%	100%

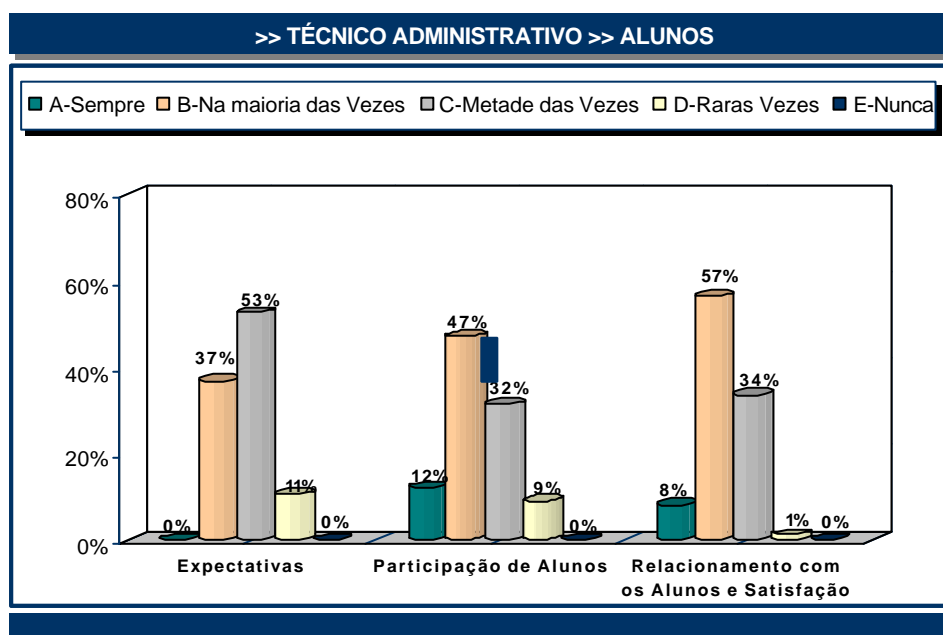
**Tabela 8: Alunos & Alunos**

Fonte: Dados da pesquisa



**Figura 38: Docentes & Alunos**

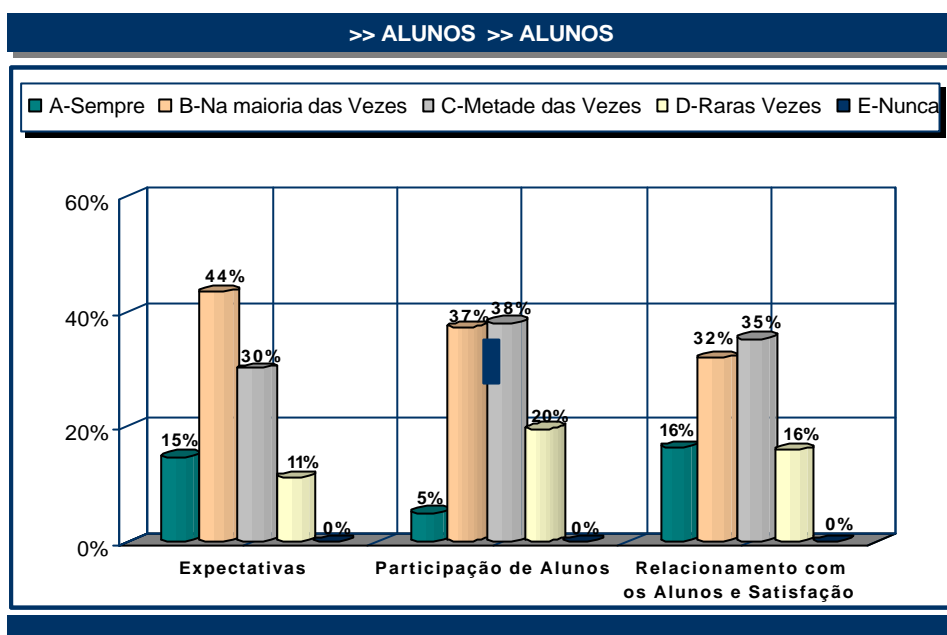
Fonte: Dados da pesquisa



**Figura 39: Técnico-Administrativos & Alunos**

Fonte: Dados da pesquisa





**Figura 40: Alunos & Alunos**

Fonte: Dados da pesquisa

Na análise do critério Alunos, apresentado nas figuras 38, 39 e 40, todos os subcritérios apresentaram incoerência entre docentes e técnicos com alunos. Em Expectativas ficou muito visível a incoerência, visto que enquanto docentes e técnicos avaliam que a instituição tem uma avaliação baixa, menos de 37% para A e B nesse item, os alunos responderam com 59% de conceitos A e B. Na Participação de alunos a situação se inverte, docentes e técnico-administrativos consideram mais de 50% positiva e alunos com 58% de conceitos C e D. No Relacionamento com alunos e satisfação, a mesma situação, pois docentes e técnicos fizeram uma avaliação positiva, enquanto alunos, apesar de muito próximo, ainda assim, 51% C e D. Assim, esse critério apresenta ponto de fragilidade na avaliação da gestão, pois se a instituição possui mecanismos de participação, eles não são percebidos pelos alunos, maiores interessados no

tema. Da mesma forma, para alunos, a instituição atende às Expectativas no que diz respeito à inserção do egresso no mercado, na identificação das necessidades dos alunos e da divulgação de seus cursos e projetos. As tabelas 10, 11 e 12, a seguir, apresentam os resultados do Critério Comunidade e foco no mercado.

### COMUNIDADE E FOCO NO MERCADO

4. Comunidade e Foco no Mercado	A-Sempre	B-Na maioria das Vezes	C-Metade das Vezes	D-Raras Vezes	E-Nunca	Total
Responsabilidade Social	21%	35%	31%	13%	0%	100%
Relacionamento com a Comunidade Externa	7%	33%	42%	17%	0%	100%
Ética e Desenvolvimento Social	38%	45%	11%	7%	0%	100%

**Tabela 10: Docentes & Comunidade e foco no mercado**

Fonte: Dados da pesquisa

4. Comunidade e Foco no Mercado	A-Sempre	B-Na maioria das Vezes	C-Metade das Vezes	D-Raras Vezes	E-Nunca	Total
Responsabilidade Social	0%	47%	50%	4%	0%	100%
Relacionamento com a Comunidade Externa	4%	29%	58%	10%	0%	100%
Ética e Desenvolvimento Social	34%	49%	16%	1%	0%	100%

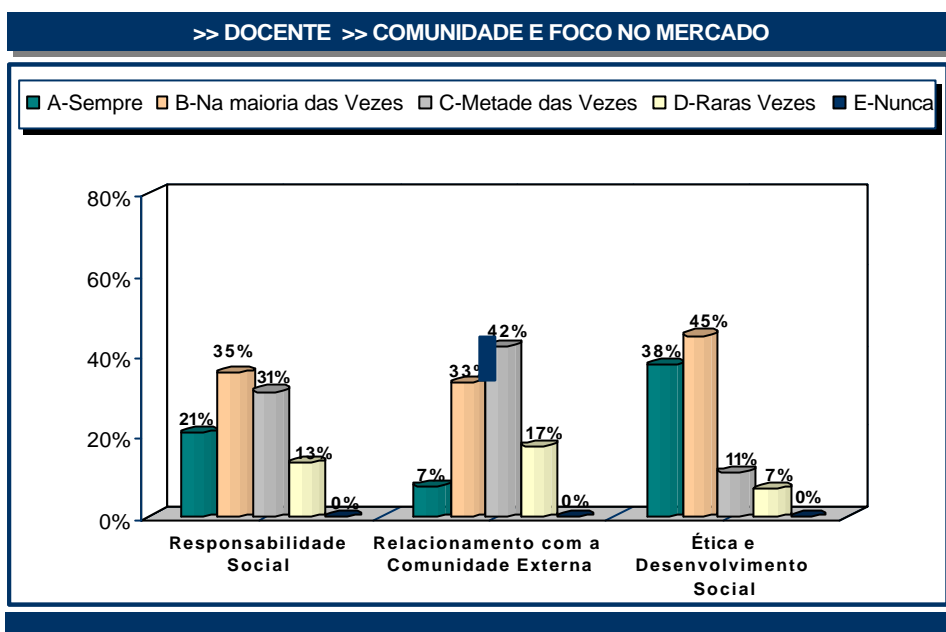
**Tabela 11: Técnico-Administrativos & Comunidade e foco no mercado**

Fonte: Dados da pesquisa

4. Comunidade e Foco no Mercado	A-Sempre	B-Na maioria das Vezes	C-Metade das Vezes	D-Raras Vezes	E-Nunca	Total
Responsabilidade Social	13%	50%	27%	10%	0%	100%
Relacionamento com a Comunidade Externa	7%	29%	41%	23%	0%	100%
Ética e Desenvolvimento Social	36%	41%	18%	5%	0%	100%

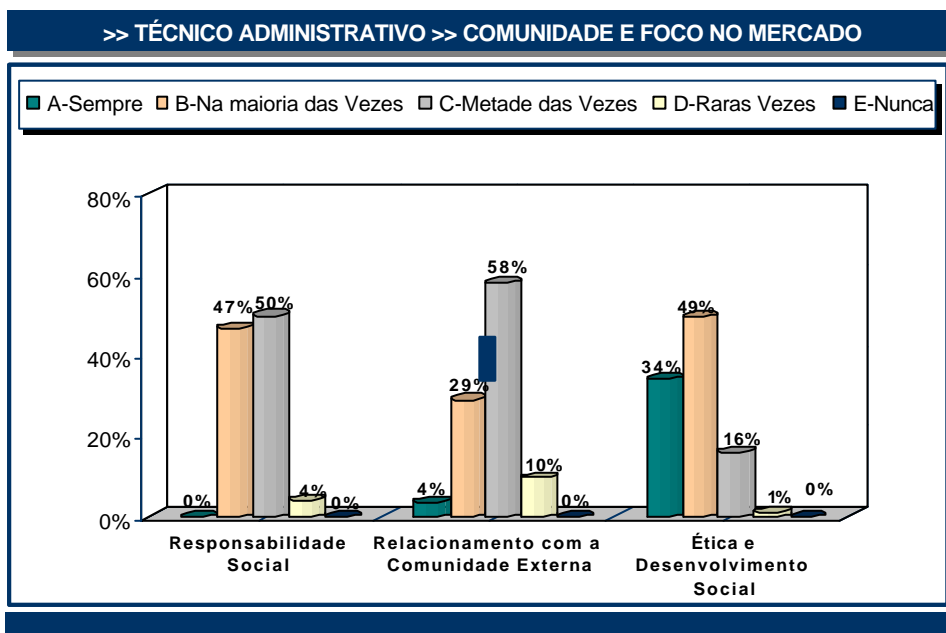
**Tabela 12: Alunos & Comunidade e foco no mercado**

Fonte: Dados da pesquisa



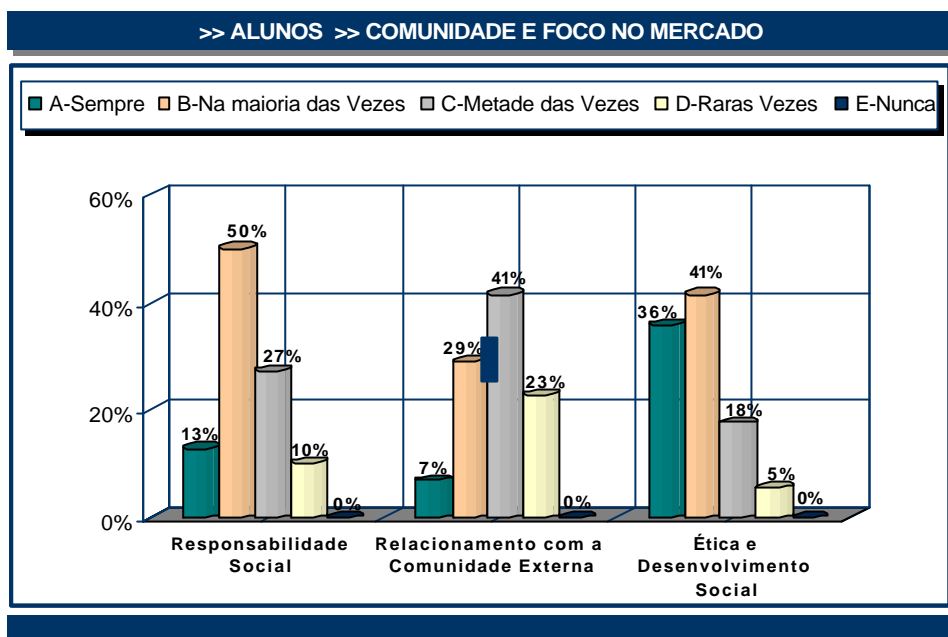
**Figura 41: Docentes & Comunidade e foco no mercado**

Fonte: Dados da pesquisa



**Figura 42: Técnico-Administrativos & Comunidade e foco no mercado**

Fonte: Dados da pesquisa



**Figura 43: Alunos & Comunidade e foco no mercado**

Fonte: Dados da pesquisa

As figuras 41, 42 e 43 evidenciam os resultados do Critério Comunidade e Foco no Mercado. No subcritério Responsabilidade Social, em que são consideradas as demandas sociais, docentes e alunos fizeram uma boa avaliação da atuação da instituição, com mais de 50% A e B, enquanto para os técnicos ficou em 47%. Em relação à Relacionamento com a comunidade externa, em que considerados o que a comunidade externa conhece da instituição, os três segmentos avaliaram negativamente, todos menos de 41% para conceitos A e B. Em contrapartida, a avaliação foi muito boa, nos três segmentos, em relação à Ética e desenvolvimento social, o que mostra que a instituição possui uma atuação social, estimulando comportamento ético e respeitando as diferenças. As tabelas 13, 14 e 15, apresentam os resultados de Avaliação, Análise e Gestão do Conhecimento.

### AVALIAÇÃO, ANÁLISE E GESTÃO DO CONHECIMENTO

5. Avaliação, Análise e Gestão do Conhecimento	A-Sempre	B-Na maioria das Vezes	C-Metade das Vezes	D-Raras Vezes	E-Nunca	Total
Sistemas de Avaliação	17%	38%	17%	27%	0%	100%
Análise de Informações	18%	38%	20%	25%	0%	100%
Sistemas de Gestão do Conhecimento	0%	31%	43%	26%	0%	100%

**Tabela 13: Docentes & Avaliação, Análise e Gestão do Conhecimento**

Fonte: Dados da pesquisa

5. Avaliação, Análise e Gestão do Conhecimento	A-Sempre	B-Na maioria das Vezes	C-Metade das Vezes	D-Raras Vezes	E-Nunca	Total
Sistemas de Avaliação	22%	24%	36%	18%	0%	100%
Análise de Informações	0%	48%	42%	10%	0%	100%
Sistemas de Gestão do Conhecimento	4%	30%	54%	13%	0%	100%

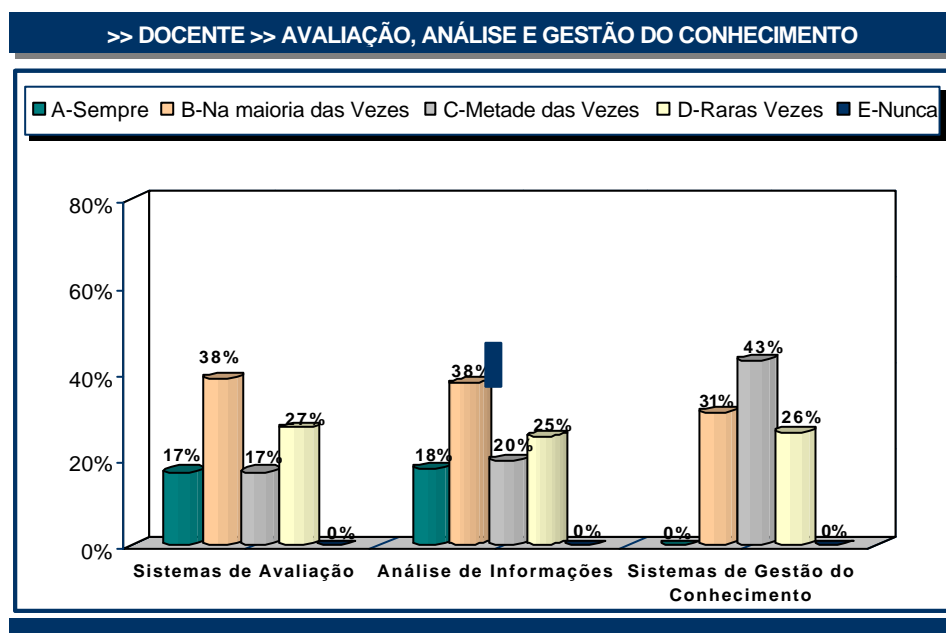
**Tabela 14: Técnico-Administrativos & Avaliação, Análise e Gestão do Conhecimento**

Fonte: Dados da pesquisa

5. Avaliação, Análise e Gestão do Conhecimento	A-Sempre	B-Na maioria das Vezes	C-Metade das Vezes	D-Raras Vezes	E-Nunca	Total
Sistemas de Avaliação	17%	47%	26%	10%	0%	100%
Análise de Informações	15%	41%	35%	9%	0%	100%
Sistemas de Gestão do Conhecimento	10%	40%	38%	11%	0%	100%

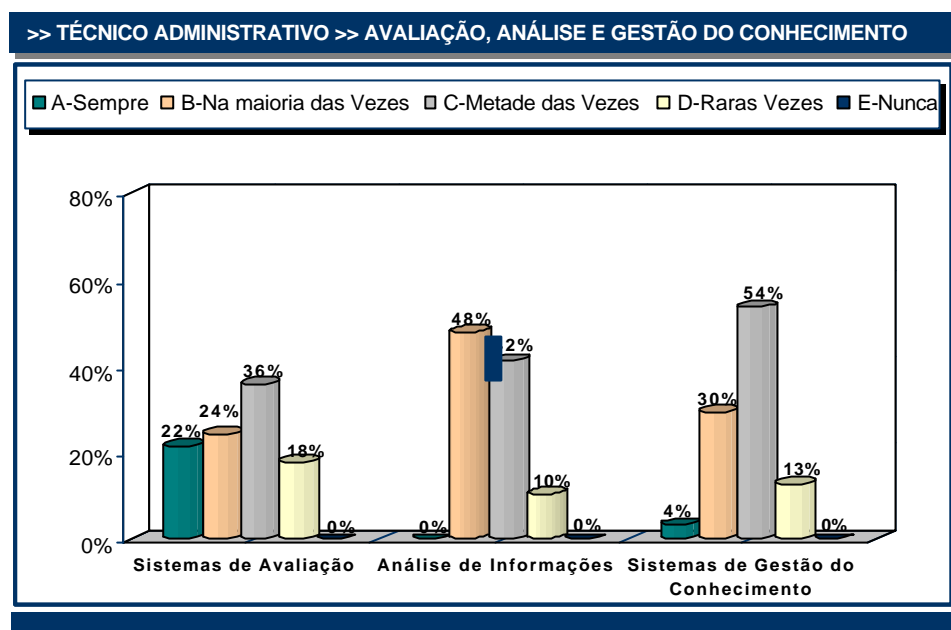
**Tabela 15: Alunos & Avaliação, Análise e Gestão do Conhecimento**

Fonte: Dados da pesquisa



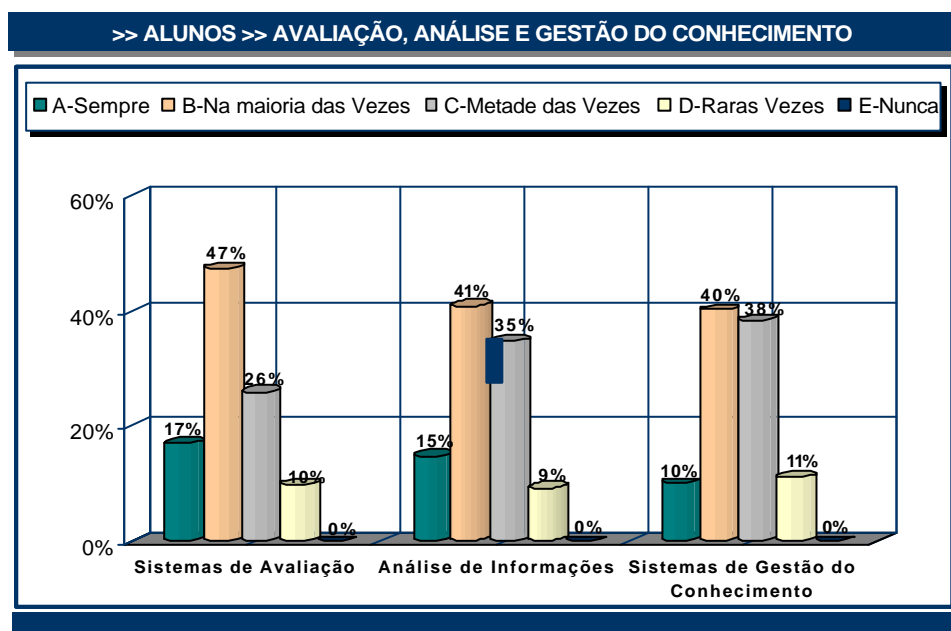
**Figura 44: Docentes & Avaliação, Análise e Gestão do Conhecimento**

Fonte: Dados da pesquisa



**Figura 45: Técnico-Administrativos & Avaliação, Análise e Gestão do Conhecimento**

Fonte: Dados da pesquisa



**Figura 46: Alunos & Avaliação, Análise e Gestão do Conhecimento**

Fonte: Dados da pesquisa

Na análise desse critério, Sistemas de avaliação, conforme figuras 44, 45 e 46, para os docentes a avaliação é boa, 55% para A e B, para os técnicos

apresenta fragilidades, 46% A e B e para os alunos 64%. Situação semelhante para Análise de Informações, nos três segmentos, com variações nos percentuais. Sistemas de gestão de conhecimento é ressaltado negativamente, para docentes e técnicos, menos de 35% para A e B e para alunos ficou em 50% para A e B. Ressalta-se que é nesse subcritério em que a instituição é avaliada relativamente a novos conhecimentos, disseminar os princípios da gestão de conhecimento e a construção da memória institucional. Nas tabelas 16, 17 e 18 são apresentados os resultados de Gestão de Pessoas.

### **GESTÃO DE PESSOAS**

6. Gestão de Pessoas	A-Sempre	B-Na maioria das Vezes	C-Metade das Vezes	D-Raras Vezes	E-Nunca	Total
Sistemas de Trabalho	0%	34%	39%	28%	0%	100%
Capacitação	8%	26%	41%	25%	0%	100%
Qualidade de Vida	4%	20%	51%	25%	0%	100%

**Tabela 16: Docentes & Gestão de Pessoas**

Fonte: Dados da pesquisa

6. Gestão de Pessoas	A-Sempre	B-Na maioria das Vezes	C-Metade das Vezes	D-Raras Vezes	E-Nunca	Total
Sistemas de Trabalho	0%	18%	63%	19%	0%	100%
Capacitação	11%	25%	51%	14%	0%	100%
Qualidade de Vida	18%	29%	34%	19%	0%	100%

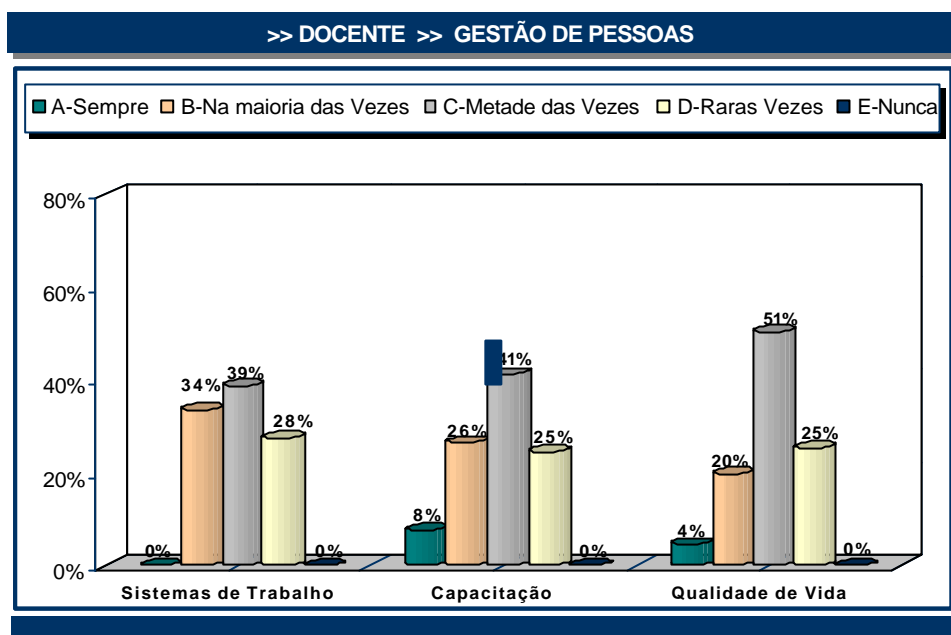
**Tabela 17: Técnico-Administrativos & Gestão de Pessoas**

Fonte: Dados da pesquisa

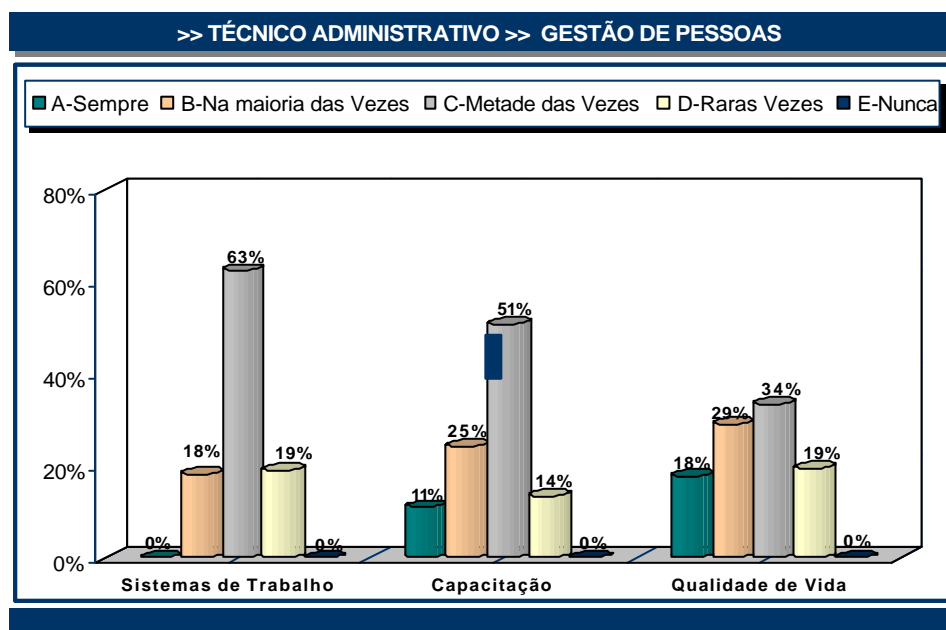
6. Gestão de Pessoas	A-Sempre	B-Na maioria das Vezes	C-Metade das Vezes	D-Raras Vezes	E-Nunca	Total
Sistemas de Trabalho	19%	38%	31%	12%	0%	100%
Capacitação	6%	37%	44%	14%	0%	100%
Qualidade de Vida	4%	33%	49%	14%	0%	100%

**Tabela 18: Alunos & Gestão de Pessoas**

Fonte: Dados da pesquisa

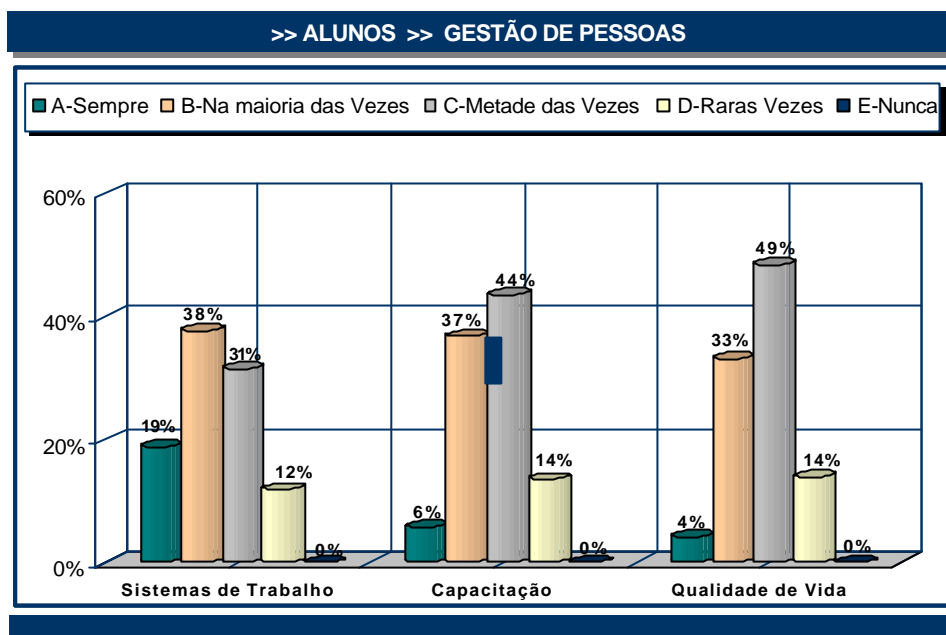


**Figura 47: Docentes & Gestão de Pessoas**  
Fonte: Dados da pesquisa



**Figura 48: Técnico-Administrativos & Gestão de Pessoas**  
Fonte: Dados da pesquisa





**Figura 49: Alunos & Gestão de Pessoas**

Fonte: Dados da pesquisa

No que diz respeito à Gestão de Pessoas, conforme as figuras 47, 48 e 49, os docentes e técnicos consideraram que a instituição possui Sistemas de Trabalho, Capacitação e Qualidade de vida que não correspondem bem às questões relativas à organização do trabalho, sistemas de avaliação de desempenho, políticas de capacitação e satisfação, bem estar e motivação dos servidores, o que fica muito claro na soma dos percentuais C e D, sempre mais de 50%, em todos os subcritérios, para os dois segmentos, ressaltando que, para docentes, qualidade de vida ficou com 76% de C e D. Para os alunos, porém, os sistemas de trabalho são considerados bons, com 57% de conceitos A e B. Mas, da mesma forma, docentes e técnicos, em relação à Capacitação e Qualidade de vida a avaliação ficou com conceitos A e B, abaixo dos 43%. A seguir, as tabelas 19, 20 e 21, relativas ao Critério: Gerenciamento dos Processos.

## GERENCIAMENTO DOS PROCESSOS

7. Gerenciamento de Processos	A-Sempre	B-Na maioria das Vezes	C-Metade das Vezes	D-Raras Vezes	E-Nunca	Total
Gestão de Processos Relativos aos Cursos Superiores	27%	49%	16%	8%	0%	100%
Desenvolvimento dos Cursos	16%	43%	25%	17%	0%	100%
Operacionalização dos Cursos	13%	46%	26%	15%	0%	100%

**Tabela 19: Docentes & Gerenciamento dos processos**

Fonte: Dados da pesquisa

7. Gerenciamento de Processos	A-Sempre	B-Na maioria das Vezes	C-Metade das Vezes	D-Raras Vezes	E-Nunca	Total
Gestão de Processos Relativos aos Cursos Superiores	33%	52%	14%	1%	0%	100%
Desenvolvimento dos Cursos	3%	45%	47%	5%	0%	100%
Operacionalização dos Cursos	11%	56%	32%	1%	0%	100%

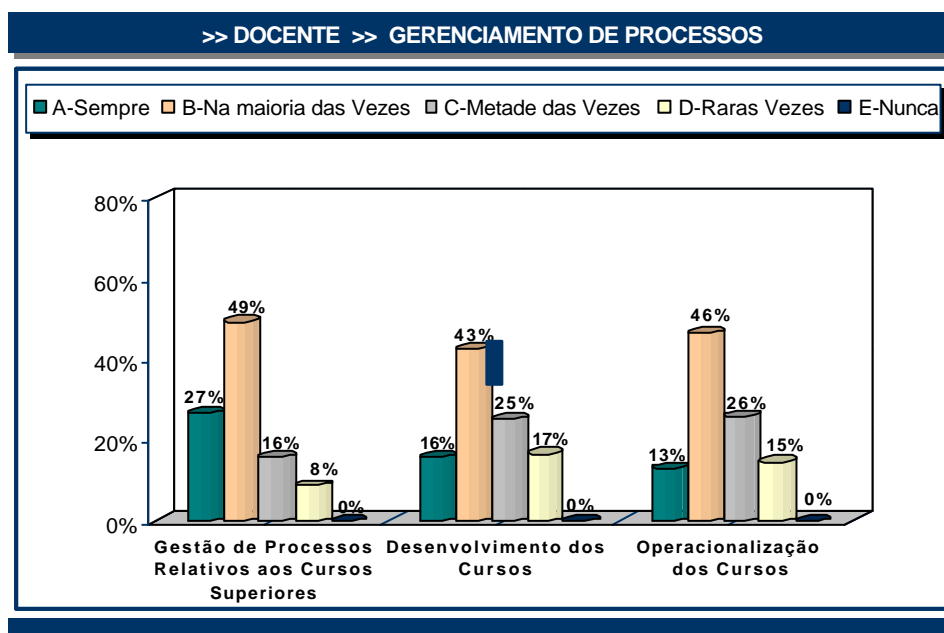
**Tabela 20: Técnico-Administrativos & Gerenciamento dos processos**

Fonte: Dados da pesquisa

7. Gerenciamento de Processos	A-Sempre	B-Na maioria das Vezes	C-Metade das Vezes	D-Raras Vezes	E-Nunca	Total
Gestão de Processos Relativos aos Cursos Superiores	34%	47%	16%	3%	0%	100%
Desenvolvimento dos Cursos	12%	37%	36%	15%	0%	100%
Operacionalização dos Cursos	12%	43%	35%	10%	0%	100%

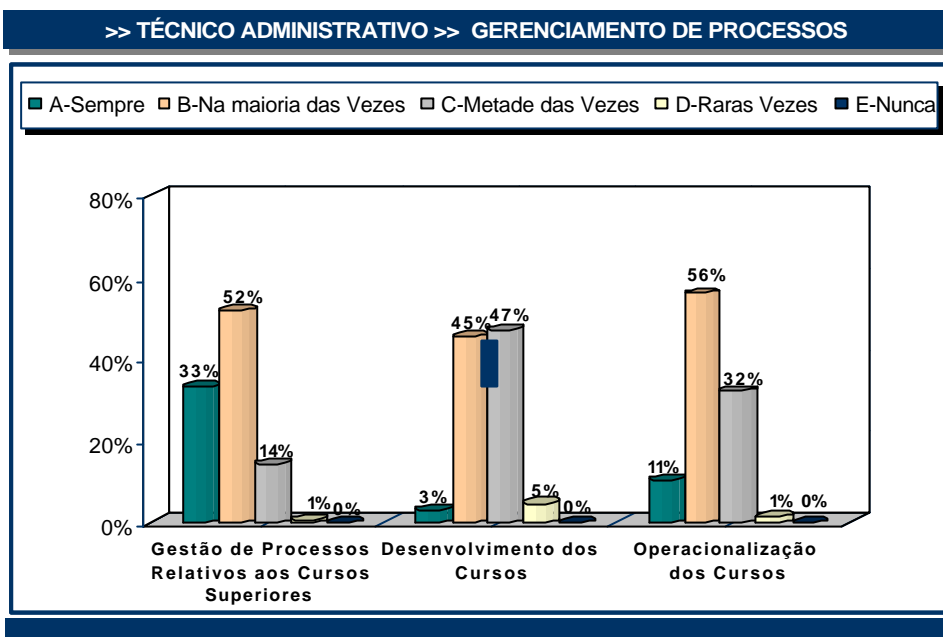
**Tabela 21: Alunos & Gerenciamento dos processos**

Fonte: Dados da pesquisa

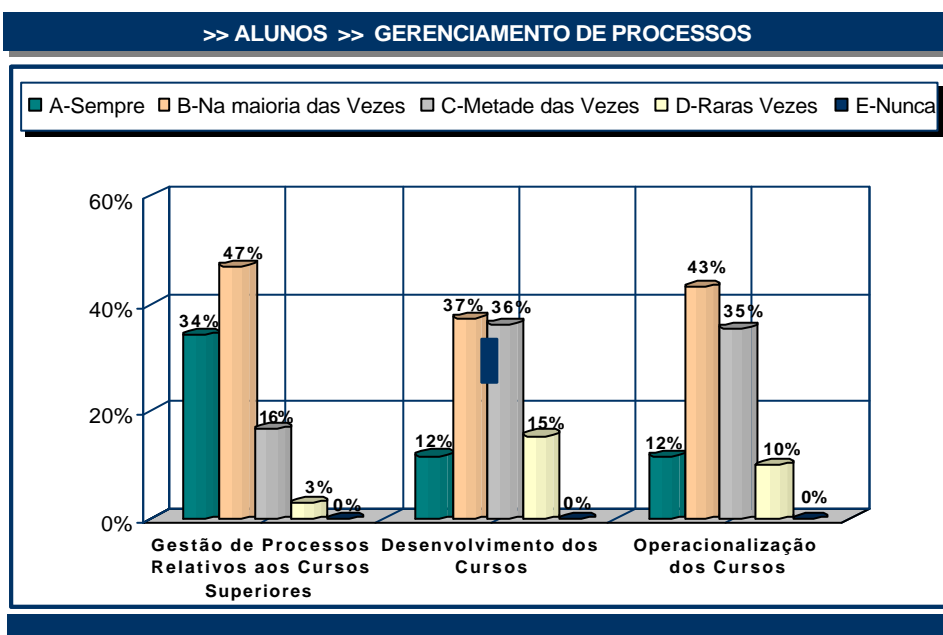


**Figura 50: Docentes & Gerenciamento dos processos**

Fonte: Dados da pesquisa



**Figura 51: Técnico-Administrativos & Gerenciamento dos processos**  
Fonte: Dados da pesquisa



**Figura 52: Alunos & Gerenciamento dos processos**  
Fonte: Dados da pesquisa

Na avaliação relativa ao Gerenciamento dos Processos, conforme as figuras 50, 51 e 52, os três segmentos, de um modo geral, fizeram avaliação positiva, ressalva apenas para o Desenvolvimento dos cursos, que para técnicos e alunos,

fica em 49% para A e B. Assim, é um critério que pode ser ressaltado como ponto forte da instituição, ressalta-se que na Gestão de processos relativos aos CSTs, em todos os segmentos, foi mais e 76% para A e B, Nesse critério, avaliado positivamente, são analisadas as questões relativas, especificamente aos cursos superiores, se os cursos são projetados a partir de necessidades identificadas, se estes são lançados em acordo com diretrizes e documento legais, analisa se a gestão prioriza a efetivação dos CSTs, se a concepção pedagógica é conhecida da comunidade escolar e se a operacionalização dos cursos é priorizada. Ponto forte da instituição. As tabelas 22, 23 e 24, a seguir, apresentam o Critério Resultados. **RESULTADOS**

8. Resultados	A-Sempre	B-Na maioria das Vezes	C-Metade das Vezes	D-Raras Vezes	E-Nunca	Total
Processos Pedagógicos	19%	36%	38%	7%	0%	100%
Alunos e Comunidade	21%	24%	42%	13%	0%	100%
Resultados de Pessoal	13%	39%	26%	23%	0%	100%
Orçamento	12%	18%	55%	15%	0%	100%
Efetividade da Instituição	22%	25%	39%	14%	0%	100%
Liderança e Resp. Social	24%	18%	42%	15%	0%	100%

**Tabela 22: Docentes & Resultados**

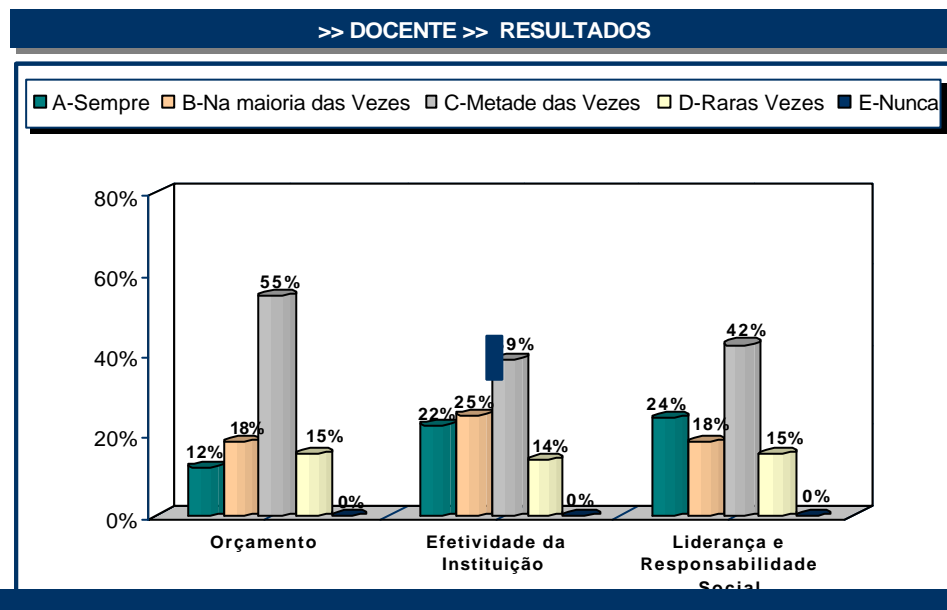
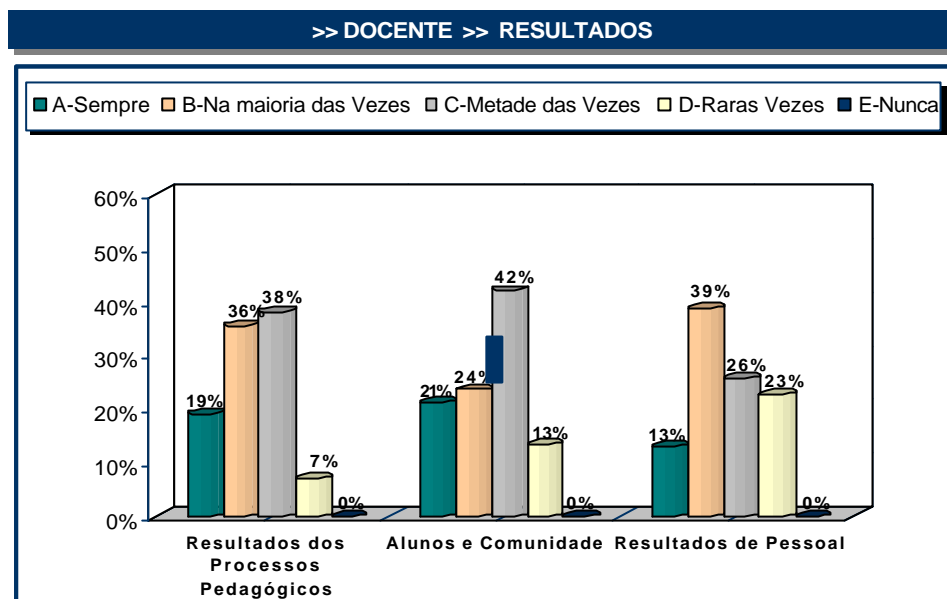
8. Resultados	A-Sempre	B-Na maioria das Vezes	C-Metade das Vezes	D-Raras Vezes	E-Nunca	Total
Processos Pedagógicos	0%	38%	60%	3%	0%	100%
Alunos e Comunidade	9%	34%	55%	2%	0%	100%
Resultados de Pessoal	0%	47%	37%	16%	0%	100%
Orçamento	0%	38%	51%	10%	0%	100%
Efetividade da Instituição	0%	44%	54%	2%	0%	100%
Liderança e Resp. Social	0%	34%	57%	9%	0%	100%

**Tabela 23: Técnico-Administrativos & Resultados**

8. Resultados	A-Sempre	B-Na maioria das Vezes	C-Metade das Vezes	D-Raras Vezes	E-Nunca	Total
Processos Pedagógicos	15%	41%	40%	3%	0%	100%
Alunos e Comunidade	14%	38%	39%	10%	0%	100%
Resultados de Pessoal	6%	40%	46%	8%	0%	100%
Orçamento	14%	32%	45%	9%	0%	100%
Efetividade da Instituição	5%	48%	40%	7%	0%	100%
Liderança e Resp. Social	6%	43%	39%	11%	0%	100%

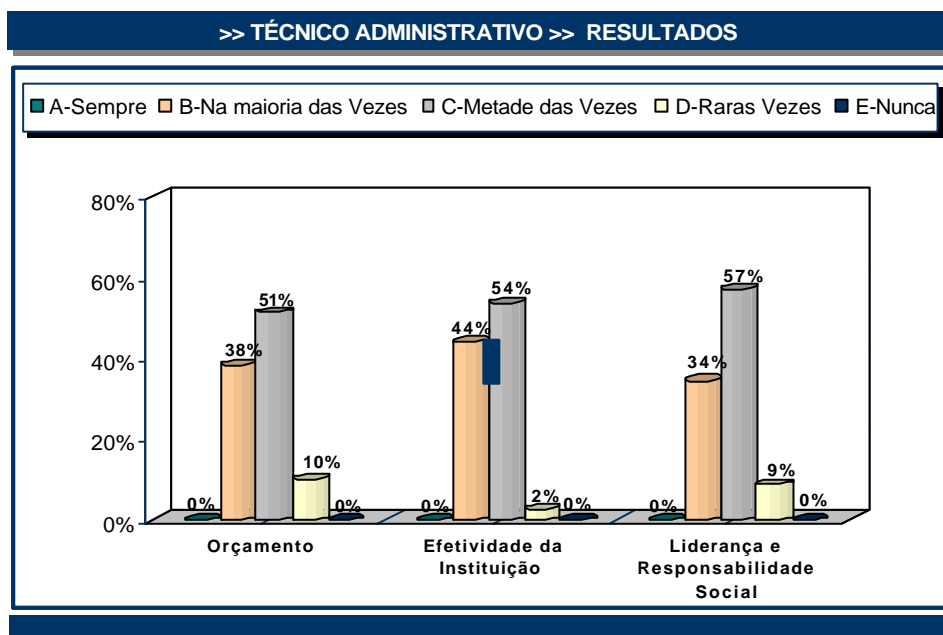
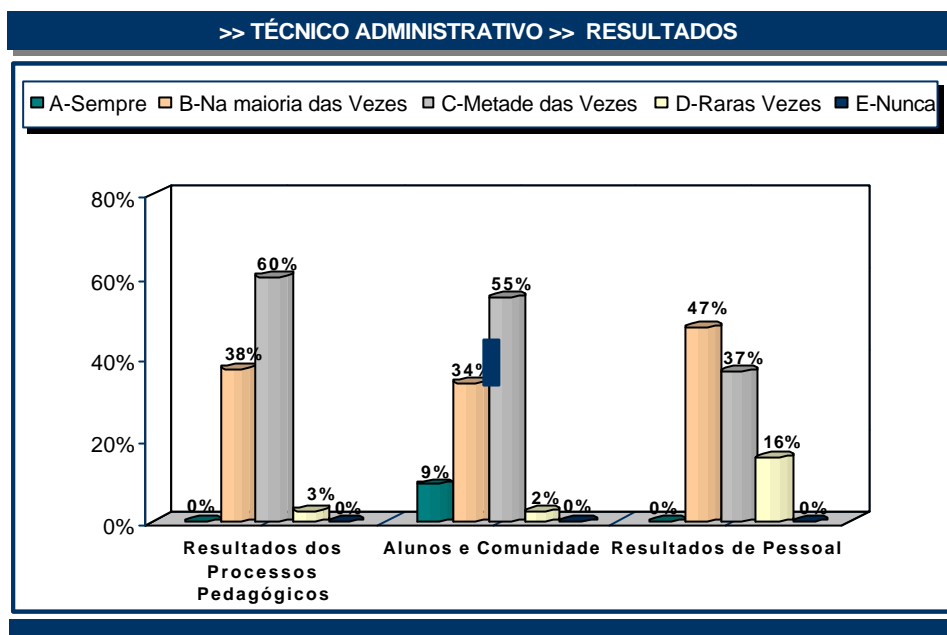
**Tabela 24: Alunos & Resultados**

Fonte: Dados da pesquisa

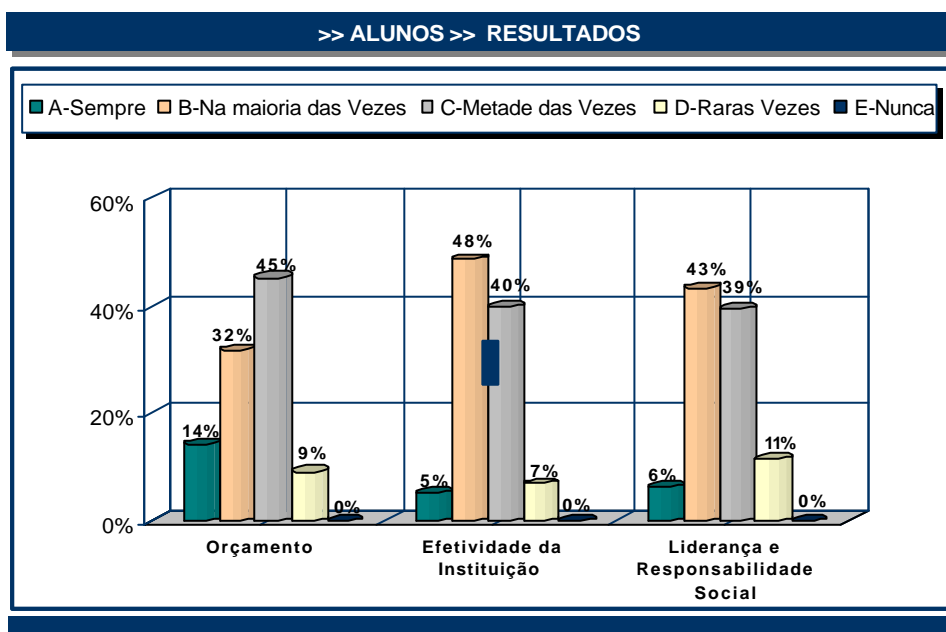
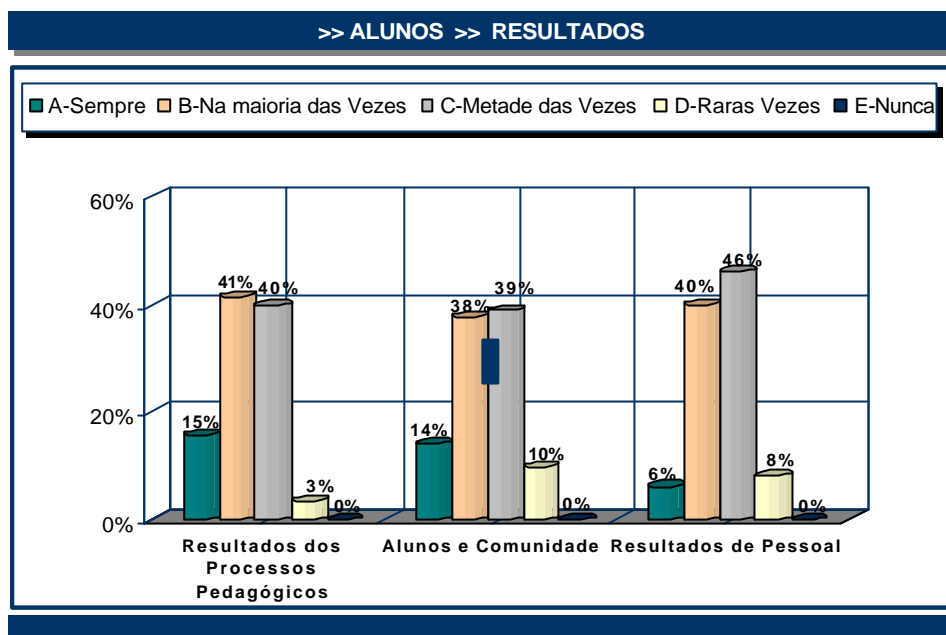


**Figuras 53 e 54: Docentes & Resultados**

Fonte: Dados da pesquisa



**Figuras 55 e 56: Técnico-Administrativos & Resultados**  
 Fonte: Dados da pesquisa



**Figuras 57 e 58: Alunos & Resultados**

Fonte: Dados da pesquisa

As figuras 53, 54, 55, 56, 57 e 58 evidenciam os resultados do critério Resultados, em que é analisado se os indicadores utilizados na instituição são efetivos para analisar o desempenho relativo aos vários subcritérios propostos, se

os resultados são considerados e utilizados para melhorar o desempenho institucional, principalmente no que se relaciona à implantação dos CSTs e à atividade fim da instituição. Assim, pelos resultados visualizados nos gráficos e tabelas, é nesse critério que o CEFET/SC apresenta fragilidades.

Para Resultados dos processos pedagógicos, para docentes e alunos, a avaliação é boa, com 55 e 56%, respectivamente, sendo que para técnicos ficou em 38% para o conceito B. Assim, como professores e estudantes considerarem positiva e técnicos negativa, existe incoerência entre esses resultados, pois os que trabalham administrativamente no gerenciamento dos processos avaliam de modo negativo o subcritério, pode ser considerado também que os indicadores dos resultados dos processos não avaliam os processos.

Em relação a Alunos e Comunidade, somente para alunos A e B com 52%, docentes e técnicos, 45 e 43%, respectivamente, avaliação frágil para os indicadores de resultados desse subcritério.

No item, Resultados de Pessoal, os docentes avaliaram com conceitos A e B, 52%, já técnicos e alunos, 47 e 46%, respectivamente. Assim, os resultados dos indicadores de desempenho, ou não são efetivos ou não existem.

Para Orçamento, os três segmentos tiveram avaliação negativa, sendo que a situação mais crítica diz respeito à avaliação feita pelos docentes, com 30% de conceitos A e B atribuídos. Mais um item de fragilidade institucional.

Em relação à Efetividade da Instituição, a melhor a avaliação é feita pelos alunos, que consideram 53% de conceitos A e B para os indicadores do desempenho institucional. Docentes e técnicos consideram que a instituição



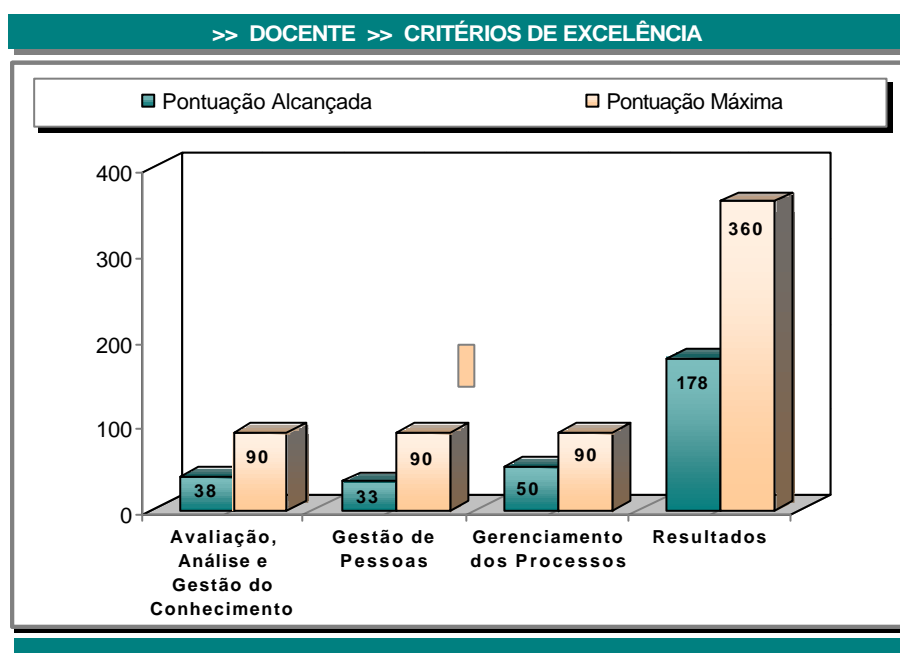
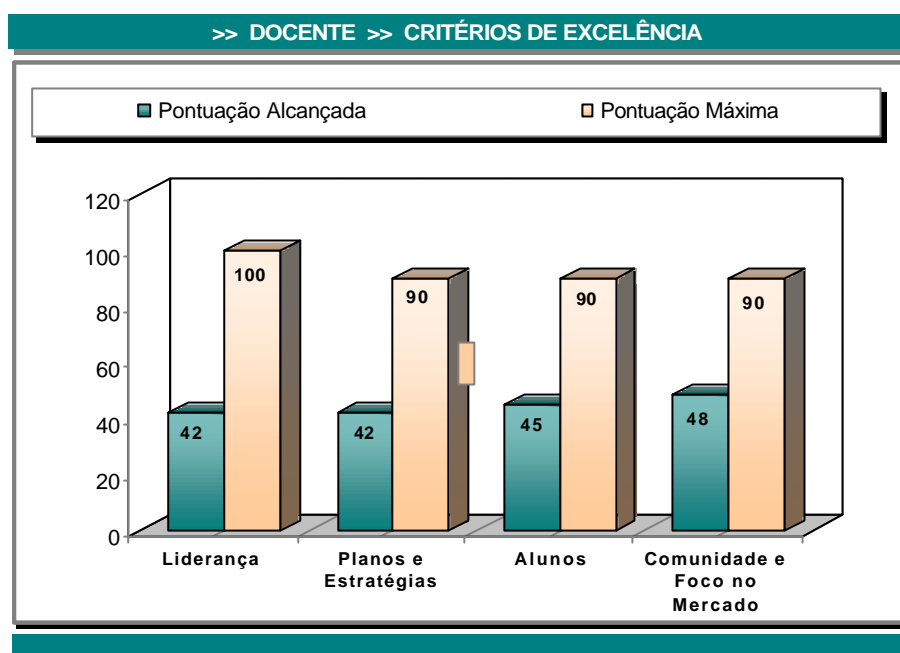
atende de modo muito precário a esse subcritério, com 47 e 44% de conceitos A e B.

Por fim, para os resultados de desempenho, relativos à Liderança e responsabilidade social, os alunos atribuíram 49% para A e B, que foi a melhor avaliação. Para docentes e técnicos, 42 e 34% respectivamente.

Em relação ao critério Resultados é importante analisar que os sistemas de avaliação do desempenho institucional são os que fornecem indicadores, por meio de instrumentos e ferramentas de avaliação, que dão subsídios para a instituição avaliar seu desempenho e melhorar nos pontos frágeis, fortalecendo os pontos fortes. Como nesse critério, as respostas indicam fragilidades e incoerências, é uma questão a ser considerada na gestão institucional.

A seguir, serão apresentados os dados consolidados por Segmento, considerando a pontuação atribuída a cada critério. Destaca-se que a pontuação total para os oito Critérios de Excelência é de 1000 (mil) pontos. Assim será apresentada, primeiramente, a pontuação por segmento e por Critério para na seqüência serem apresentados os resultados consolidados dos três segmentos em relação a cada critério e a pontuação final. As figuras 59, 60, 61, 62, 63 e 64, apresentam a comparação entre a pontuação de cada segmento e a pontuação total de cada critério. Inicia-se, assim, com os docentes, a seguir, técnico-administrativos e, por fim alunos.

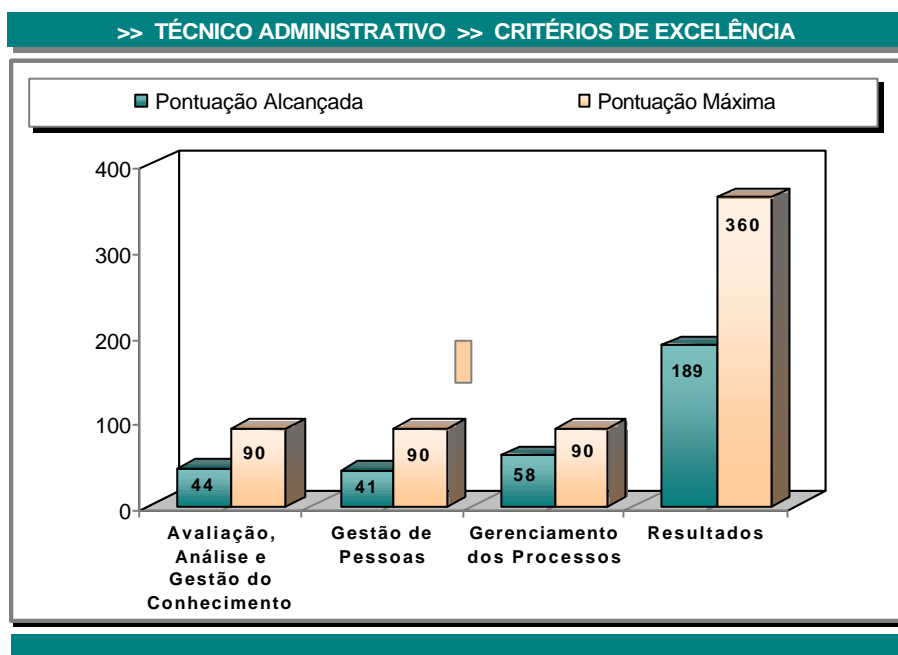
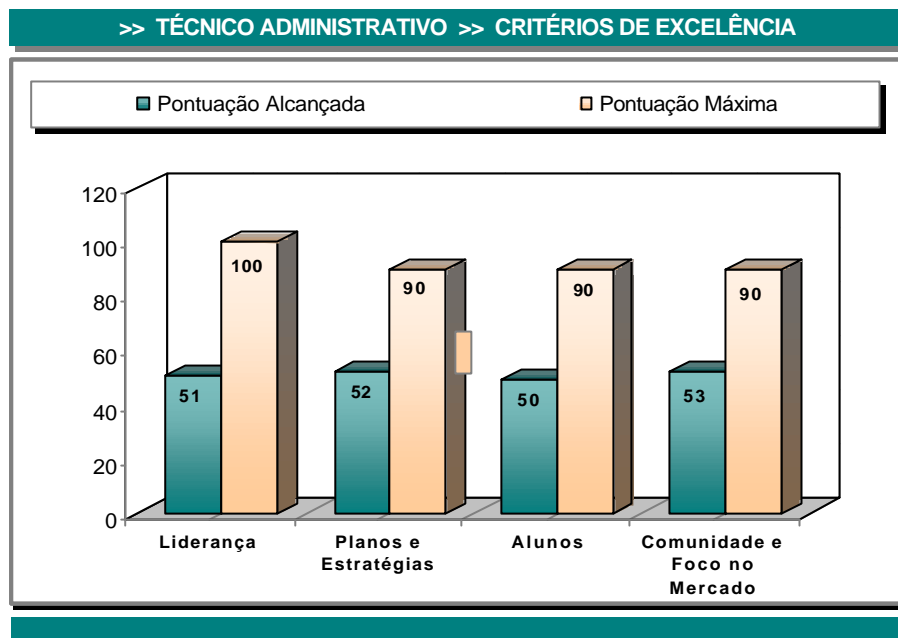
### Consolidação da pontuação do segmento Docente:



**Figuras 59 e 60: Comparação da Pontuação Docente e Total**

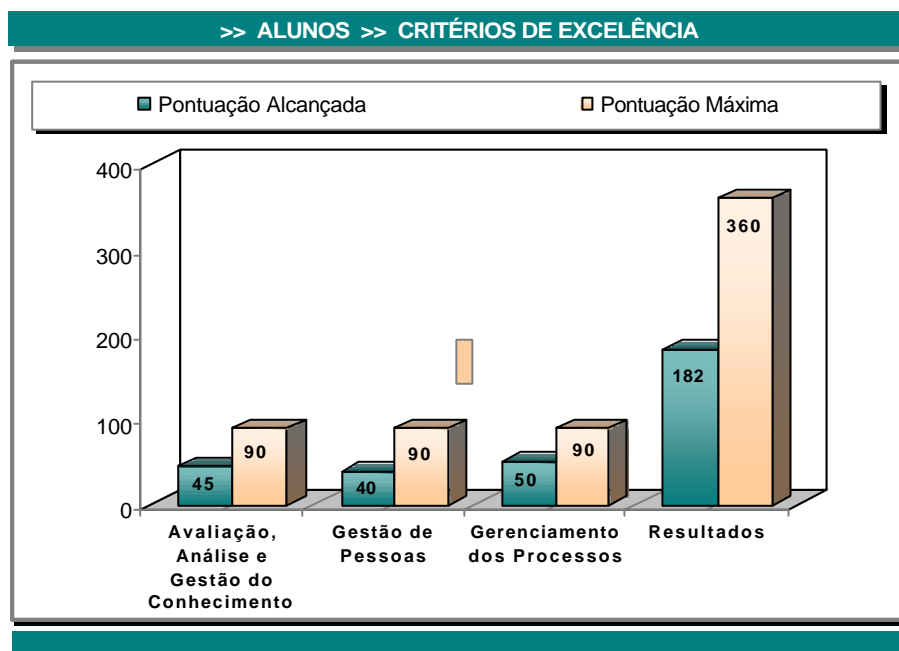
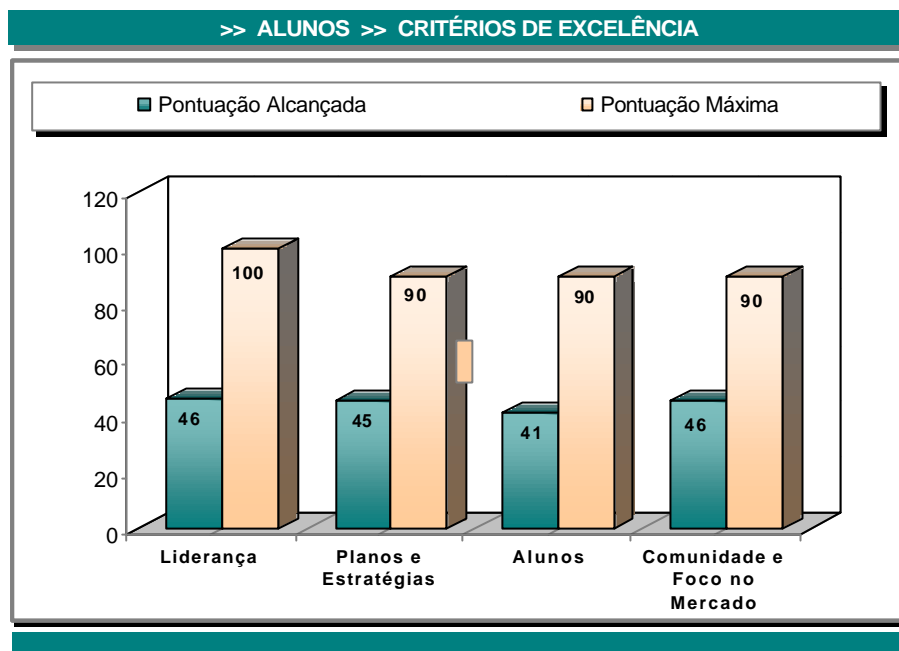
Fonte: Dados da pesquisa

### Consolidação da pontuação do segmento Técnico-Administrativo



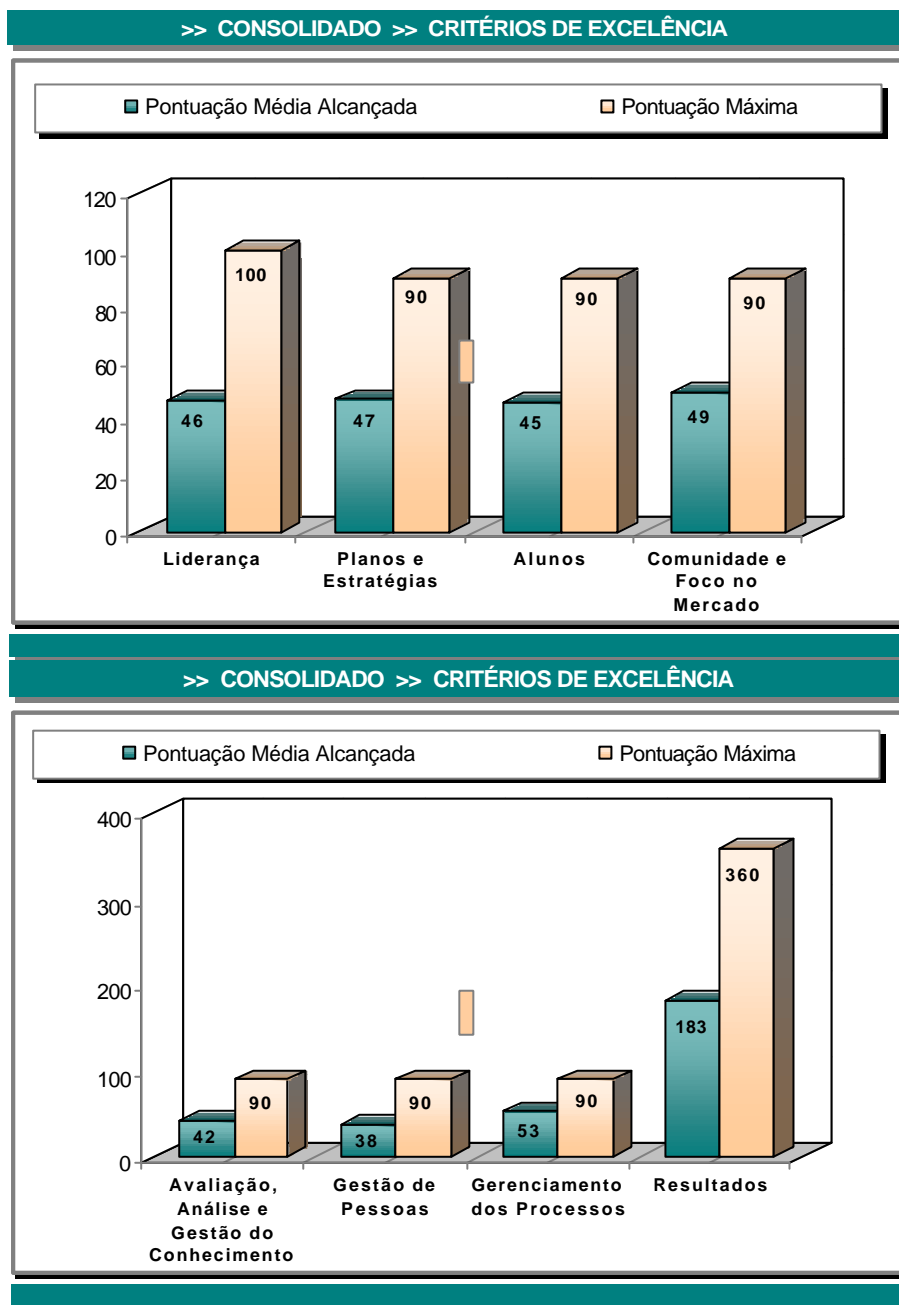
Figuras 61 e 62: Comparação da Pontuação Técnico-Administrativo e Total  
Fonte: Dados da pesquisa

### Consolidação da pontuação do segmento Alunos



**Figuras 63 e 64: Comparação da Pontuação Alunos e Total**  
 Fonte: Dados da pesquisa

### Pontuação Consolidada por Critério:



**Figuras 65 e 66: Pontuação consolidada por critério**

Fonte: Dados da pesquisa

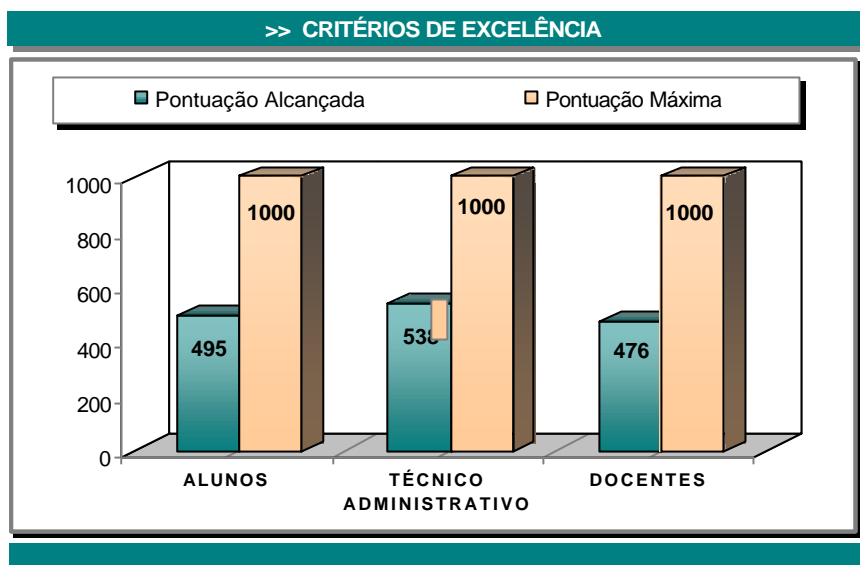
A partir das figuras 65 e 66, aqui apresentadas, é importante fazer algumas considerações, antes da consolidação final. Como se percebe claramente, os

critérios que evidenciaram maior pontuação, seguindo a ponderação de cada um, pela ordem, são:

- ? Gerenciamento dos processos
- ? Comunidade e foco no mercado
- ? Planos e estratégias
- ? Resultados
- ? Alunos
- ? Avaliação, análise e gestão do conhecimento
- ? Liderança
- ? Gestão de Pessoas

É importante ressaltar que os critérios não possuem a mesma pontuação, tendência observada nos prêmios pesquisados e que serviram de base para a construção do modelo. Assim, o critério Liderança possui pontuação de 100 pontos e Resultados possui pontuação de 360 pontos. Os outros foram pontuados igualmente com 90 pontos cada. Na listagem acima, foi considerada essa questão. A seguir será apresentada a pontuação final, em primeiro lugar por segmento e, em seguida, consolidada pelos três segmentos considerados, com o mesmo peso para cada um. Como observado anteriormente, os pesos foram assim distribuídos pela importância de cada segmento na avaliação da gestão institucional.

### Pontuação alcançada por segmento:

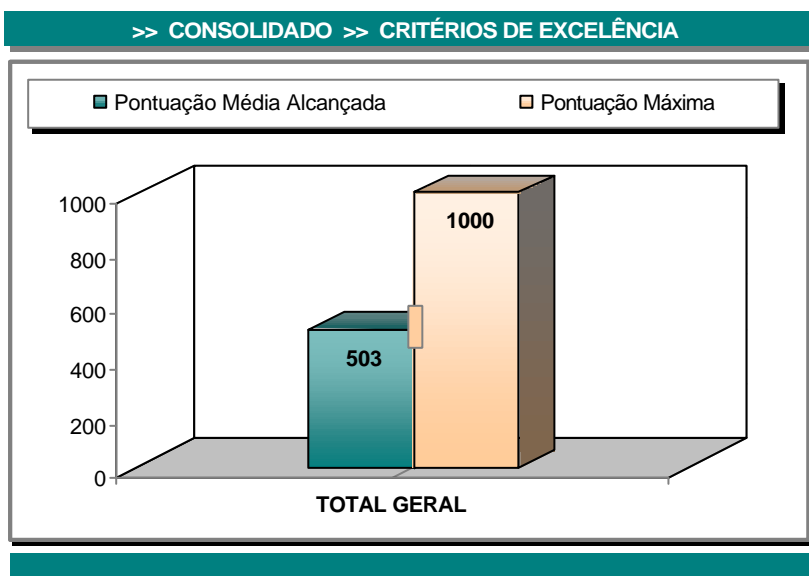


**Figura 67: Pontuação consolidada por segmento**

Fonte: Dados da pesquisa

Observando-se a figura 67 percebe-se que os três segmentos tiveram pontuação distinta na soma da pontuação final. Ficando a melhor pontuação para o segmento de Técnico-Administrativo, seguido por Alunos e, por último, a pontuação de Docentes.

### Pontuação Final:



**Figura 68: Pontuação Final**

Fonte: Dados da pesquisa

O resultado da pontuação final, como mostrada na figura 68, em um total de 1000 (mil) pontos foram obtidos 503, pouco mais de 50%, o que reflete uma gestão regular, que necessita, e muito, ser melhorada. Por outro lado, apresenta resultados positivos em critérios e subcritérios importantes para a gestão institucional, como o gerenciamento dos processos e planos e estratégias dos processos pedagógicos. O resultado aponta, ainda, fragilidades constatadas por meio da vivência institucional. Assim, alguns pontos críticos vieram a ser confirmados nessa auto-avaliação como, por exemplo, a Gestão de pessoas. Apesar de possuir um quadro docente bem qualificado, como demonstrado no perfil institucional tratado anteriormente, a gestão não consegue interferir na carreira e, tem tentado, com muitas dificuldades criar oportunidades de capacitação. O que pode ser mudado, porém, diz respeito à qualidade de vida de seus servidores.

Um ponto forte ressaltado na pontuação foi o critério Gerenciamento dos processos que diz respeito, na elaboração e concepção do critério, muito especificamente, aos processos relativos aos Cursos Superiores, seu desenvolvimento e operacionalização. Foi bem pontuado, o que corrobora com a fundamentação do trabalho que propôs um modelo que considerasse o tipo e a concepção dos cursos na avaliação da gestão institucional. Outro item de destaque positivo que respalda esse critério, apesar de fazer parte de Planos e estratégias é o Planejamento Pedagógico, muito bem avaliado pelos três segmentos, o que contribuiu para que o critério tivesse uma boa pontuação final.

Em relação ao critério Resultados, apesar de não ser o mais crítico merece a análise de algumas questões, a instituição possui sistemas muito frágeis de



avaliação de seus resultados, os indicadores agora começam a ser construídos e considerados para melhorar o desempenho institucional.

Por se constituir em uma primeira experiência de promover a auto-avaliação da gestão institucional, o resultado pode contribuir para se levantarem algumas reflexões e, assim, a que se considerar algumas questões relevantes:

- O CEFET/SC não possui sistemas consolidados de auto-avaliação.
- A instituição nunca foi avaliada na sua Gestão
- Não existe, institucionalmente, a procura por entender e criar programas de qualidade.
- Existe pouco conhecimento, na cultura institucional, dos critérios de excelência e como desenvolvê-los.
- Os mecanismos de avaliação de desempenho ainda não estão implantados e nem consolidados.

Assim, a proposta de construir e validar o modelo no CEFET/SC trouxe para dentro da instituição reflexões e discussões importantes para a melhoria da instituição como um todo.

O capítulo que aqui se encerra tratou da Aplicação do modelo, iniciando pela descrição do perfil do CEFET/SC, destacando a seguir a população a ser aplicada para, na seqüência, apresentar os resultados da aplicação, com a análise dos dados obtidos pela validação do modelo de auto-avaliação da gestão. No próximo capítulo, serão tratadas as conclusões e sugestões para futuros trabalhos.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS E PROPOSTAS PARA FUTUROS TRABALHOS

*A educação é um ato de amor e, portanto,  
um ato de coragem. Não pode temer o debate,  
a análise da realidade;  
não pode fugir à discussão criadora,  
sob pena de ser uma farsa.*  
Paulo Freire

Ao finalizar o trabalho, com o capítulo sete, aqui serão apresentadas as conclusões, ressaltando se os objetivos propostos inicialmente foram atendidos, de que forma o trabalho contribuiu para o desenvolvimento científico e após essas considerações, serão apresentadas as sugestões para os próximos trabalhos que serão desenvolvidos a partir das experiências aqui retratadas e consideradas.

### 7.1 Conclusões

A questão mais importante que permeia todo o trabalho pode parecer, em um primeiro momento, a gestão, porém, o que motivou o estudo foi a necessidade de uma instituição educacional, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina, que passa por transformações substanciais, tanto nos níveis de sua atuação como em questões gerenciais, auto avaliar-se para perceber a necessidade premente de mudanças, em sua estrutura organizacional principalmente. É uma afirmação forte, visto que a autora trabalha na instituição e a considera evoluída em muitos aspectos, mas vivendo uma crise de identidade, provocada por leis, decretos, reformas, além e principalmente, das mudanças estruturais da sociedade, da tecnologia, da cultura, economia e assim por diante.

Aqui será analisado o que foi proposto no início do trabalho, para verificar se os objetivos foram atingidos.

O objetivo geral proposto foi o desenvolvimento de um modelo de avaliação de gestão para instituições de cursos superiores de tecnologia, utilizando critérios de excelência de Prêmios de Qualidade – considera-se que foi alcançado, pois a fundamentação teórica deu o respaldo necessário para que fossem compreendidas as concepções que permeiam a proposta. O modelo foi construído a partir do estudo dos Critérios de Excelência da qualidade, critérios esses, presentes em vários Prêmios, tanto nacionais – PNQ, como internacionais – Baldrige, Deming, EFQM. Foram estudadas e consideradas, ainda, para a elaboração do modelo, as concepções dos Cursos Superiores de Tecnologia, os conceitos principais de gestão e avaliação. Assim, a proposta de construção do modelo atingiu seu objetivo de originalidade, pois para a elaboração foram consideradas questões pedagógicas e gerenciais importantes na consolidação da avaliação.

Em relação aos objetivos específicos, a seguir são feitas as considerações sobre cada um deles:

- Foram apresentadas as principais transformações do contexto do ensino superior no Brasil associadas ao desenvolvimento dos CSTs e de que maneira essas se refletem na concepção de cursos de graduação de tecnologia.
- Foram descritas as características de um CST e comparadas aos bacharelados, em relação a currículo e à concepção e foi analisado o impacto disso no gerenciamento de uma instituição de ensino.

- As principais formas de gestão de instituições educacionais foram listadas e foi analisado de que forma a concepção dos cursos modifica as formas de gestão e os diferenciais em relação aos tipos de cursos ofertados.
- Foi feito um estudo sobre os conceitos e definições de qualidade com suas respectivas características e critérios e a comparação entre eles.
- O modelo de avaliação baseado nos Critérios de Excelência de prêmios de qualidade foi validado em uma Instituição de Cursos Superiores de Tecnologia, o CEFET/SC e seus resultados apresentados.

O problema proposto a ser resolvido nesse trabalho é se será possível, a criação e a validação de um modelo que avalie a gestão de uma instituição pública de cursos superiores de tecnologia, baseado em critérios de excelência da qualidade. O resultado da aplicação do modelo evidencia que é possível, visto que, a partir da fundamentação teórica aqui apresentada, das questões legais e de concepção, foi criado um modelo de auto-avaliação que, na validação, apresentou resultados compatíveis com a realidade da instituição. Na validação do modelo e apresentação dos resultados foram evidenciadas muitas questões percebidas, por meio de outras experiências, no gerenciamento institucional. Essas questões, porém não estão constatadas oficialmente, visto que a instituição não possui, ainda, instrumentos de avaliação implantados e que façam parte da cultura institucional. Com este trabalho foi possível traçar um perfil da gestão do CEFET/SC, com a elaboração e reelaboração de critérios de excelência, que levou em conta, principalmente, as características institucionais de onde foi aplicado, mas e, muito fortemente as questões pedagógicas e de gestão.

Assim, no contexto da avaliação institucional, é necessário ressaltar que a forma como é exercida a gestão influencia a implantação e consolidação dos CSTs, pois as questões pedagógicas, essenciais à implantação de um curso, influenciam, de forma concreta, na efetividade do curso. Desse modo, é necessário que a instituição, em que foi aplicado o modelo, considere os resultados da pesquisa, refletindo e analisando as várias vertentes do trabalho para que possa se inserir no contexto de instituições de ensino superior de fato e não somente de direito. Há que se considerar ainda, que o contexto de avaliação é dinâmico e considera sempre vários padrões não só de gestão, mas também de comportamento. Portanto, a aplicação do modelo é o retrato de um momento e deve ser aproveitado para construir um novo cenário para o CEFET/SC. Cenário mais promissor para a instituição como um todo, que possui um potencial para se desenvolver muito além do que está colocado até o momento. Acredita-se que com esse estudo está se contribuindo para que a Educação Profissional seja efetivada no país, tão carente em qualificação. Um trabalho de pesquisa como o efetivado neste trabalho, pressupõe crescimento em várias instâncias, tanto pessoal como profissional, e, principalmente institucional. Para reforçar essa idéia, Paulo Freire possui uma reflexão importante:

Pesquisa para constatar  
Constatando, intervenho  
Intervindo, eu educo e me educo  
Pesquisa para compreender o que ainda não conheço e para anunciar à comunidade a possibilidade de transformação.

A pesquisa, como ressaltado no decorrer do trabalho, envolve um processo dinâmico e processual, em que as dúvidas são desveladas para construir e

responder a determinados questionamentos e também, deve ser orientada para a solução de um problema, por meio de métodos e procedimentos científicos, mas com o objetivo de contribuir na transformação do contexto em que está inserida. Foi assim, o objetivo primordial deste trabalho, a busca em elaborar reflexões e questionamentos de modo a colaborar na transformação do contexto educacional brasileiro. Ressalta-se que existe um esforço da comunidade para que as transformações ocorram, mas existe também uma estrutura que impede essas transformações, estrutura presa, principalmente, a questões políticas e legais. A Reforma do ensino superior, apesar de colocar a educação no centro do debate, não propõe modificar a concepção da responsabilidade do ensino superior e, o país, para vencer o atraso e dar conta da qualificação de seus cidadãos necessita dar as respostas necessárias a esse desenvolvimento. Enquanto países, como o Chile que na sua reforma educacional deixou claro sua posição e sua concepção, aqui, ainda se buscam atender mais interesses corporativos do que coletivos. Essa deve ser a principal transformação, a mudança de concepção, para construir um modelo melhor e mais justo de educação.

Para finalizar, como conclusão, cita-se Aristóteles: Só fazemos aquilo que insistimos em melhorar. A busca da excelência não deve ser um objetivo e sim um hábito”. Reforça-se, ainda, que o verdadeiro significado da pesquisa é para a criatividade e para a transformação, se não fosse dessa forma, não teria sentido e, não tendo sentido, não teria significado.

## 7.2 Sugestões para futuros trabalhos

A proposta de continuidade desse estudo está na aplicação do modelo em outros Centros Federais de Educação Tecnológica, instituições que têm o mesmo perfil do CEFET/SC e que constituem a rede federal de Educação Tecnológica.

Com o processo da aplicação do modelo e da análise dos resultados aqui apresentados são propostas para dar continuidade aos temas aqui desenvolvidos:

- apresentar os resultados e a análise para provocar na instituição reflexões e acerca dos processos de gestão e as necessárias mudanças ressaltadas na apresentação dos resultados;

- propor ajustes no modelo, de forma que possa ser aplicado em instituições privadas que tenham CSTs;

- utilizar os critérios de excelência na elaboração das ferramentas de aplicação do questionário da Comissão Própria de Avaliação, que faz parte do SINAES;

- colaborar na gestão do CEFET/SC com a elaboração de instrumentos de avaliação de seus resultados de modo a desenvolver uma cultura de avaliação institucional.

Finalmente, acredita-se que a construção e validação do modelo desenvolvido por este estudo contribuem de forma substancial na melhoria da gestão institucional, com a conseqüente consolidação pedagógica dos cursos superiores de tecnologia, que é a função principal de uma instituição educacional, trabalhar para que seus alunos tenham a melhor formação possível, mudando e transformando todas as pessoas envolvidas nos processos educacionais. Enfim, a mensagem final que se quer deixar é de Anísio Teixeira:

A única finalidade da vida é mais vida. Se me perguntarem o que é essa vida, eu lhes direi que é mais liberdade e mais felicidade. São vagos os termos. Mas nem por isso eles deixam de ter sentido para cada um de nós. À medida que formos mais livres, que abrangemos em nosso coração e em nossa inteligência mais coisas, que ganharmos critérios mais finos de compreensão, nessa medida nos sentiremos maiores e mais felizes. A finalidade da educação se confunde com a finalidade da vida.

Assim se encerra o trabalho, porém o tema e o envolvimento com o estudo das questões educacionais, com certeza, irão transpor os limites e a necessidade de finalizar a tese escrita até aqui. O desenvolvimento do trabalho, o modelo de avaliação da gestão de instituição de cursos superiores de tecnologia, deu-se de forma dinâmica e articulada a uma realidade educacional – a do CEFET/SC e com ele se obteve não só a construção, como também a validação do modelo de avaliação dessa gestão, porém as questões colocadas e as reflexões resultantes do trabalho, devem repercutir tanto na experiência profissional da autora como nas contribuições que podem ser incorporadas ao processo de gestão institucional.



## 8 REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1970.
- ABRIL. A formação certa para você. **Guia do estudante Abril 2006**. São Paulo: Ed Abril, 2005.
- AEP. **Associação empresarial de Portugal**. Disponível em <http://www.aeportugal.pt>. Acesso em 14 mai. 2005.
- ALARCÓN, N. e MÉNDEZ, R. **Calidad y productividad em la docência de la educacion superior**. Disponível em <http://www.monografias.com/trabajos10/ponenc>. Acesso em 13 mai. 2005.
- ALMEIDA, Maria Izabel. **Docentes para uma educação de qualidade: uma questão de desenvolvimento profissional**. Revista Educar. Curitiba: editora UFPR, 2004.
- ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. **A gerência da criatividade: abrindo as janelas para a criatividade pessoal e nas organizações**. São Paulo: Makron Books, 2000.
- AMBONI, Narcisa de Fátima. **Qualidade em serviços: dimensões para orientação e avaliação das bibliotecas universitárias federais brasileiras**. Florianópolis, UFSC, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, 2002.
- ANDRÉ, Marli. **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papyrus, 1999.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**. São Paulo: Vozes, 1998.

AZEVEDO, L.A. **Benchmarking para instituição de educação profissional: ferramenta para a competitividade.** Florianópolis, UFSC, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, 2001.

BALDRIDGE, J.V. et al. **Policy making and effective leadership.** São Francisco: Jossey-Bass, 1983.

BALLESTER, Margarita et al. **Avaliação como apoio à aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

BARROS, Aidil Jesus Paes de; LEHFELD, Neide A. de Souza. **Fundamentos de Metodologia.** São Paulo: McGraw-Hill, 1986.

BENAKOUCHE, Tâmara. **Exclusão x Inclusão social no ensino técnico no Brasil:** notas para discussão. In: Workshop Internacional “A Dança das Identidades ao Ritmo da Globalização”, Florianópolis, 2000.

BENCINI, Roberta; GENTILE, Paola. **Para aprender (e desenvolver) competências.** Disponível em: <[http://www.uol.com.br/novaescola/ed/135\\_set00/html/repcapa.htm](http://www.uol.com.br/novaescola/ed/135_set00/html/repcapa.htm)>. Acesso em: 22 jan. 2003.

BERGER FILHO, R. L. **Formação baseada em competências numa concepção inovadora para a formação tecnológica.** Anais do V Congresso de Educação Tecnológica dos Países do MERCOSUL. Pelotas: MEC/SEMTEC/ETFPEL, 1998.

BICUDO, Maria Aparecida; SILVA, Celestino Alves (org.). **Formação do Educador e Avaliação Educacional.** São Paulo: UNESP, 1999.

BRADFIELD, James M.; MOREDOCK, H. Stewart. **Medidas e testes em educação.** Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1963.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Anteprojeto de Lei da Educação Superior**, 29 de julho de 2005. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos>. Acesso em 13 de agosto de 2005.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.131**, de 24 de novembro de 1995. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 18 jan. 2005.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei nº 5.524/68**. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 18 jan. 2005

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei nº 5.540/68**. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 18 jan. 2005

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 21 jan. 2003.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei nº 10.861**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras Providências. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 17 jan. 2005.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Institui a Regulamentação da Educação Profissional. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 21 jan. 2003.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Decreto nº 2.406**, de 27 de novembro de 1997. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 17 jan. 2005.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Decreto nº 5.154**, de 23 de junho de 2004. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 07 jan. 2005.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Profissional: Legislação Básica**, Brasília, 5ª edição, 2001.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 646**, de 14 de maio de 1997. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 21 jan. 2003.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 1.647**, de 25 de novembro de 1999. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 17 jan. 2005.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CFE nº 12**, de 1980.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP nº 3**, de dezembro de 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/resol\\_cne3.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/resol_cne3.pdf)  
Acesso em: 12 mar. 2005.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB nº 16** de 1999.. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/parecer2.shtml#1999B>>. Acesso em: 16 ago. 2004.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP nº 29**, dezembro de 2002. Diretrizes Curriculares de Cursos Superiores de nível tecnológico. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/Eductecno/parecer29.sht>>  
Acesso em: 26 jun. 2003.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: bases legais**. Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. MEC. SETEC. **Instituições Federais de Educação Tecnológica**. Brasília, 2003. Disponível em <http://www.mec.gov.br/semtec/eduprof/insfedutec>  
Acesso em: 07 jan. 2005.

\_\_\_\_\_. MEC. SETEC. **Educação Profissional e Tecnológica como instrumento de inclusão educacional**. Nota Técnica/CASTEC nº. 05/2004  
Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. MEC. SETEC. **Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC, abr. 2004.

BUNCK, G. P. **Las transmisión de las competencias de la formación y perfeccionamiento profesional de la RFA**. in Revista CEDEFOP, n. 1, Berlim, 1994.

CAMPOS, Judas Tadeu. **Tendências da educação para o século XXI**. Departamento de Psicologia. Universidade de Taubaté. Disponível em <http://www.unitau.br>. Acesso em 22 de junho de 2005.

CAMP, Robert C. **Benchmarking: o caminho da qualidade total**. 3ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/Teses.do>. Acesso em 23 de junho de 2005.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

CASAROTTO, Rosângela et al. **Currículo por competência: do ensino técnico para o ensino da engenharia**. Florianópolis, 2001.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica**. 4. ed. São Paulo: Makron Books, 1996.

CHANLAT, J. F. **O indivíduo na organização**: dimensões esquecidas. S. Paulo: Atlas, 1996.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 7 ed. São Paulo: Editora Ática, 1996.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**. 4. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 1999.

COMENIO,

Ediciones Dólmén, 2003. Disponível em <http://www.artehistoria.com/frames.htm>. Acesso em 25 de junho de 2005.

CONSEIL NATIONAL DE L'ÉVALUATION (CNE). **L'Évaluation au service de l'avenir. Rapport annuel**. Paris: Documentation Française, 2000.

CORDERO, G. & GARCÍA GARDUÑO, J. M. The Tylerian curriculum model and the reconceptualists. Interview with Ralph W. Tyler (1902-1994). **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, (2004). Disponível <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-cordero.html>. Acesso em 29 de junho de 2005.

DAVENPORT, Thomas H.; PRUSAK, L. **Conhecimento empresarial**: como as organizações gerenciam seu capital intelectual. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

DEBREY, Carlos. **A Lógica do capital na educação brasileira**. Goiânia: Alternativa; Ed. da UCG, 2003.

DEFFUNE, Deisi; DEPRESBITERIS, Léa. **Competências, Habilidades e Currículos de Educação Profissional: Crônicas e reflexões**. São Paulo: Editora SENAC, 2000.

DELUIZ, Neise. **Formação do trabalhador: produtividade & cidadania**. Rio de Janeiro: Shape Ed., 1995.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos na Educação**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2002a.

\_\_\_\_\_. **Avaliação sob o olhar propedêutico**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2002b.

\_\_\_\_\_. **Educação e Qualidade**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2003.

DEPRESBITERIS, Léa. **O desafio da Avaliação da Aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora**. São Paulo: Editora EPU, 1989.

DIAS SOBRINHO, José e RISTOFF, Dilvo. **Avaliação democrática para uma universidade cidadã**. Florianópolis: Insular, 2002.

DIMENSTEIN, Gilberto. Por que o diploma é bobagem. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 12 dez. 1999.

DONABEDIAN A. **The seven pillars of quality**. Arch Pathol Lab Med 1990.

DUCKER, Peter F. **A Sociedade pós-capitalista**. São Paulo: Pioneira, 1997.

\_\_\_\_\_. O advento da nova organização. In: **Gestão do Conhecimento (on knowledge management)**. **Harvard Business Review**. Rio de Janeiro: Campus, 2001. p. 9-26.

DURAND, Thomas. **L'alchimie de la compétence**. REVUE FRANCAISE DE GESTION n°127, janvier-février 2000. p. 84-102. Paris: FNEGE, 2000.

\_\_\_\_\_. **Cual es el papel Del tecnólogo dentro de la innovación?**

[http://www.triz.net/downloads/Papel\\_tecnologo.pdf](http://www.triz.net/downloads/Papel_tecnologo.pdf). Acesso em: 05 mai. 2005

DUTRA, Joel (org.). **Gestão por Competências** São Paulo: Editora Gente, 2001.

ECO, Umberto. **Como fazer uma tese**. São Paulo, Perspectiva, 1996.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRO, Emília. Educação. **Revista Presença Pedagógica**. Porto Alegre, 1997.

FERRETI, C.; SILVA JÚNIOR, J. **Reformas educacionais e formação profissional no Brasil**. II CONED, Belo Horizonte, 1997.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Ensino Superior e Inclusão Social**. São Paulo: Ed. Folha, 2005.

FLEURY, M. T. L. Aprendizagem e gestão do conhecimento. In. DUTRA, J. S. (Org.) **Gestão por competências**: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas. São Paulo: Editora Gente, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudanças**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FPNQ, 2005. **Fundação para o Prêmio Nacional da Qualidade**. Disponível em [www.fpgn.org.br](http://www.fpgn.org.br). Acesso em: 15 mar. 2005



FRAÇÃO, L. E. **A Tecnologia e o Profissional do Futuro**. Disponível em <http://www.enfato.com.br/artigos.asp>. Acesso em: 16 mar. 2005.

FREITAS, Henrique et al. **Informação e decisão: sistemas de apoio e seu impacto**. Porto Alegre: Ortiz, 1997.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

\_\_\_\_\_ with FRIEDMAN, Rose. **Free to Choose**. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1980.

GARCIA, Francisco Luiz. **Introdução crítica ao conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1988.

GATHER THURLER, M & PERRENOUD, Ph. L'école apprend si elle s'en donne le droit, s'en croit capable et s'organise dans ce sens!, in: Société Suisse de Recherche en Education (SSRE), **"L'institution scolaire, est-elle capable d'apprendre?"**, Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen, Luzern. 1991.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GISI, Maria Lourdes. (Org.). **Políticas e Gestão da Educação Superior**. Curitiba: Champagnat; Florianópolis: Insular, 2003.

GRAMIGNA, Maria Rita M. **Modelo de competências e gestão de talentos**. São Paulo: Makron Books, 2002.

GRANT, R. M. Toward a Knowledge-Based theory of the firm. **Strategic Management Journal**, New Jersey (USA), n. 17, p. 109-122, 1996.

GROOTINGS, Peter. Da qualificação profissional à competência: do que estamos a falar? **Revista Européia de Formação Profissional**, n. 1, Berlim, 1994.

HADJI, Charles. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HAVE, S. ten *et al.* **Modelos de Gestão: o que são e quando devem ser usados**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2003.

HAYDT, Regina Cazux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

HENRIQUES, P. de T. C. **Changing of paradigm: Developing a contemporary Strategy for technological Education in Brazil**. Oklahoma: Faculty of the Graduate College of the State University, 1999.

HESSEN, Johannes. **Teoria do Conhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

HIRATA, Helena. **Da polarização das qualificações ao modelo de competência**. In: FERRETI, Celso J. et al. *Novas Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção – da pré-escola à universidade**. 4. ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1994.

HOUART, Mireille. **Evaluer dès compétences. Oui mais... Comment ?** Disponível em <<http://www.det.fundp.ac.be/~mho/evaluation.htm>>. Acesso em: 26 set. 2003.

KAPLAN, Robert S. NORTON, David P. **The Balanced Scorecard – Measures That Drive Performance**. Harvard Business Review. Jan./Fev. 1992.

KEARNS, David T. Quality improvement begins at the top. Ed. World 20, 1986.

KUENZER, A. Z. **Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola**. In; GENTILI, P. A. A.; FRIGOTTO, G. (Org.) Educação e crise do trabalho; perspectivas de final de século. Petrópolis; vozes, 1998b.

LANDSHEERE, Gilbert de. **Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation**. Paris: PUF, 1979.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LEITE, Elenice M. **Reestruturação produtiva, trabalho e qualificação no Brasil**. In: *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Atlas, 1996.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

\_\_\_\_\_. **Inteligência coletiva**. São Paulo: Loyola, 1999.

LIBÂNEO, José C. **Organização e Gestão Escolar**. Goiânia: Alternativa, 2001.

\_\_\_\_\_. OLIVEIRA, João Ferreira. TOSCHI, Mirza S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **A Reforma da educação profissional no Brasil nos anos noventa**. 2002. 390 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

LÖFSTRÖM, Érika. **In search of methods to meet accountability and transparency demands in higher education: experiences from benchmarking**. Disponível em: [http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/erasmus006-oth-enl-t03.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/erasmus006-oth-enl-t03.pdf). Acesso em: 06 jan. 2005.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1995.

MACHADO, Lucília. **Educação e divisão social do trabalho**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **Mudanças Tecnológicas e a educação da classe trabalhadora**. In: *Coletânea CBE*, Campinas: Papyrus, 1994.

MACHADO, Nilson José. **Educação: projetos e valores**. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

MADAUS, George F. et al. **Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation**. Boston: Kluwer Academic Publishers, 2000.

MANFREDI, Sílvia M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MAURICE, Marc. **A Formação Profissional na França, na Alemanha e no Japão**. In KIRSCHNER, Ana Maria. Trabalho e Globalização. Rio de Janeiro: Instituto de estudos da Cultura e Educação Continuada. 2001.

MÉNDEZ, Juan M. Alvarez. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MORAN, José M. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas**. In: Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. Campinas: Papyrus, 2000.

MORIN, Edgar. **O método: o conhecimento do conhecimento**. Portugal: Publicações Europa-América Ltda., 1986.

\_\_\_\_\_. **Os setes saberes necessários à Educação do Futuro**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOURA, J. A.M. **Os frutos da qualidade**. 3. ed. São Paulo, Makron Books, 1999.

MULLER, J. R. **Desenvolvimento de modelo de gestão aplicado a universidade, tendo por base o Balanced Scorecard**. Florianópolis, UFSC, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, 2001.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação do conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

NOVOA, L. P. **Formación por Competencias**. Disponível em [www.ascolfa.edu.co/contenido/documentos](http://www.ascolfa.edu.co/contenido/documentos). Acesso em 15 de maio de 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix (org.). **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OLIVEIRA, M. A. M. **Escola ou empresa?** Petrópolis: Vozes, 1998.

PACHECO, José. Competências curriculares: as práticas ocultas nos discursos das reformas. **Revista de Estudos Curriculares**. São Paulo, 2003a.

PALADINI, Edson Pacheco. **Gestão da Qualidade no Processo: a qualidade na produção de bens e serviços**. São Paulo: Atlas, 1995.

\_\_\_\_\_. **Gestão da Qualidade: teoria e prática**. São Paulo: Atlas, 2000.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **La Cultura Escolar en la Sociedad Neoliberal**. Madrid: Morata, 1998.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999a.

\_\_\_\_\_. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999b.

\_\_\_\_\_. **10 Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIAGET, Jean. **A Epistemologia genética**. Petrópolis: Vozes, 1972.

PRESSMAN, Roger S., 2000, **Software engineering: a practitioner's approach**, Fourth edition, McGraw Hill, Nova York.

QUEIROZ, Jamerson Viegas. **Um instrumental de auxílio à tomada de decisão sobre financiamento para instituições de ensino superior**. Florianópolis, UFSC, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, 2003.

QUINN, James Brian et al. Gerenciando o Intelecto Profissional: extraindo o máximo dos melhores. In: *Gestão do Conhecimento (on knowledge management)*. **Harvard Business Review**. Rio de Janeiro: Campus, 2001. p. 174-199.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez Editora, 2001.

REGA, Lourenço Stelio. **A mercadorização do saber como produto do neoliberalismo de Milton Friedman e a metáfora da “rã na chaleira**. Disponível em [http://www.teologica.br/theo\\_new/files/MercadorizacaoSaber](http://www.teologica.br/theo_new/files/MercadorizacaoSaber). Acesso em 25 de junho de 2005.

ROMANO, C. A. **Universidade Tecnológica: Conceituação da Organização e Delineamento da Estrutura e da Gestão Fundamentados no Conhecimento Socialmente Significativo**. Tese de Doutorado. Florianópolis, UFSC, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, 2005.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialogada: desafios e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

RUIZ, Adriano Rodrigues. **Science, education and potentialities for new utopias**. *Colloquium Humanarum, Presidente Prudente: Unoeste*, v.1, n.1, p. 101-107, jul-dez, 2003.

RUIZ, J. Ma.: **Teoría del curriculum: diseño y desarrollo curricular**. Universitas, Madrid, 1996.

SACCONI, Luiz Antonio. **Minidicionário Sacconi da língua portuguesa**. São Paulo Atual, 2003.

SACRISTAN, J, Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

\_\_\_\_\_. **El alumno como invención**. Barcelona: Ediciones Morata S. L., 2003.

\_\_\_\_\_. **Educar y convivir en la cultura global**. Madrid. Morata, 2001.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?: critérios e instrumentos**. Petrópolis: Editora [Vozes](#), 1995.

SANT'ANNA, Flávia Maria et al. **Planejamento de ensino e avaliação**. 11 ed. Porto Alegre: Editora [Sagra-Luzzatto](#), 1998.

SANTOR, Antão Virissimo. **Adequação de um modelo para a avaliação de IES - Instituições de Ensino Superior - pelos critérios de excelência do PNQ - Prêmio Nacional da Qualidade**. Florianópolis, UFSC, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, 2003.

SCRIVEN, M. (1991). **Evaluation thesaurus**. London: Sage, 1991.

SARAIVA, F. R. dos S. **Novíssimo dicionário latino-português. Etimológico, prosódico, histórico, geográfico, mitológico, biográfico, etc**. 10 ed. Rio de Janeiro/Belo Horizonte: Livraria Garnier, 1993.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória**. São Paulo: Cortez, 1991.

SCHOFIELD, A. The growth of benchmarking in higher education. **Lifelong Learning Europe**, n. 2, p.100-106, 2000.



SENAI, **Sistema de Gestão SENAI/SC**. Disponível em: [www.senai.com.br](http://www.senai.com.br). Acesso em 28 de maio de 2005.

SETZER, Valdemar W. **Dado, informação, conhecimento e competência**. Disponível em <<http://www.ime.usp.br/~vwsetzer/dado-info.html>>. Acesso em: 09 maio 2002.

SPANBAUER, Stanley J. **Um Sistema de Qualidade para a Educação: Usando técnicas de qualidade e produtividade para salvar nossas escolas**. Rio de Janeiro: Qualitymark Ed., 1995.

STAKE, R. E. The countenance of education evaluation. **Teachers College Record**, 68, n. 7, p. 523-540, 1967.

STANFORD UNIVERSITY, New Service. **Ralf Tyler one of century's foremost educators**. <http://www.stanford.edu/dept/news/pr>. Acesso em 20 de agosto de 2005.

STEWART, Thomas A. **The intellectual capital**. New York: Doubleday, 1997.

STUFFLEBEAM, D.; MADAUS, G. **The Standards for Evaluation of Educational Programs, Projects, and Materials**: a description and summary. 8. ed., Boston: Kluwer-NijhoffPublising, 1993.

TANGUY, Lucie et al. **Éducation et travail em Grande Bretagne, Allemagne e Italie**. Paris, Armand Colin Éditeur, 1995.

TEIXEIRA, M. D. C. Novas formas de gestão pública e a política de ensino superior no Brasil. **Revista Cultural e Científica Carpe Diem**, Natal, 2003.

TUPPY, M. I. N. **A Educação em confronto com a qualidade.** Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Educação. 01/10/1998.

TURRA, Clódia Maria Godoy et al. **Planejamento de ensino e avaliação.** Porto Alegre: PUC – RS/EMMA, 1975.

TYLER, Ralph W. General Statement on Evaluation. **Journal of Education Research**, 35, 1942.

\_\_\_\_\_. **Qué fines desea alcanzar la escuela? en Principios Básicos del currículo.** Troquel, Buenos Aires, 1973.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI: visão e ação. **Conferência Mundial sobre o Ensino Superior**, outubro de 1998.

VASCONCELOS, Celso. **Construção do conhecimento.** São Paulo: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar.** 4 ed. São Paulo: Libertad, 1994.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração.** 3 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2000.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação educacional e o avaliador.** São Paulo: IBRASA, 2000.

VIEIRA, T. A. (Org.). **Gestão Educacional e Tecnologia.** São Paulo: Avercamp, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WALBERG, H. J.; HAERTEL, G. D. **The international Encyclopedia of Education Evaluation**. Oxford: Pergamon Press, 1990.

ZAINKO, M. A.; GISI, M.L. (Orgs.). **Políticas e Gestão da Educação Superior**. Curitiba: Champagnat; Florianópolis: Insular, 2003.

ZAPELINI, Wilson. **Um modelo de avaliação de programas de pós-graduação baseado no benchmarking de competências organizacionais: estudo de caso nas engenharias da UFSC**. Florianópolis, UFSC, Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, 2002.

ZARIFIAN, Philippe. **Objectif compétence: pour une nouvelle logique**. Paris: Editions Liaisons, 1999.

## **9 APÊNCICES**

**APÊNCICE 1 – Questionário de consolidação do Modelo de Avaliação da Gestão de Instituição de Cursos Superiores de Tecnologia utilizando Critérios de Excelência da Qualidade.**

**Questionário de consolidação do Modelo de Avaliação da Gestão de Instituição de Cursos Superiores de Tecnologia utilizando Critérios de Excelência da Qualidade.**

O questionário abaixo é parte integrante da Tese de Doutorado que propõe criar e validar um modelo de avaliação da gestão de instituição de ensino superior que tenha como foco os cursos superiores de tecnologia. A proposta do instrumento é contextualizada nos Cursos Superiores de Tecnologia, no tocante ao modo como a concepção desses cursos pode interferir na gestão institucional. Para tanto, foram pesquisados critérios de excelência utilizados na avaliação da gestão de organizações de qualquer natureza. A construção dos critérios levou em consideração aspectos pedagógicos associados a aspectos gerenciais. Para que se tenha uma visão geral do modelo de avaliação proposto apresenta-se a seguir a tabela resumo dos critérios e a pontuação proposta.

<b>Critérios de Excelência</b>	<b>Pontuação Máxima</b>
<b>9. Liderança</b>	<b>100</b>
<b>10. Planos e Estratégias</b>	<b>90</b>
<b>11. Alunos</b>	<b>90</b>
<b>12. Comunidade e Foco no mercado</b>	<b>90</b>
<b>13. Avaliação, Análise e Gestão do Conhecimento</b>	<b>90</b>
<b>14. Gestão de Pessoas</b>	<b>90</b>
<b>15. Gerenciamento dos Processos</b>	<b>90</b>
<b>16. Resultados</b>	<b>360</b>
<b>Total</b>	<b>1000</b>

A seguir estão os conceitos usados para responder aos questionamentos utilizando-se os parâmetros: **A, B, C e D**, conforme abaixo:

Conceito	Discriminação	Percentual
<b>A</b>	<b>Sempre</b>	<b>100%</b>
<b>B</b>	<b>Na maioria das vezes</b>	<b>75%</b>
<b>C</b>	<b>Metade das vezes</b>	<b>50%</b>
<b>D</b>	<b>Raras vezes</b>	<b>25%</b>
<b>E</b>	<b>Nunca</b>	<b>0%</b>

Na primeira coluna, está descrito o questionamento, e, na segunda coluna, deve ser preenchido o conceito conforme tabela acima. O número de questões está associado à pontuação de cada subcritério, podendo assim estar subdividido em três ou quatro itens.

### 1. Liderança:

<b>1.1 Sistema de Liderança</b>	<b>C</b>
1. A liderança na instituição é exercida de forma a permitir que as decisões sejam tomadas, comunicadas e implementadas, visando atender às necessidades e anseios da comunidade.	
2. A direção interage com a comunidade, demonstrando comprometimento e buscando oportunidades para a instituição.	
3. A direção é avaliada com base em competências de liderança previamente estabelecidas.	
4. Os coordenadores e gerentes são avaliados conforme competências de liderança estabelecidas.	
<b>1.2 Visão e valores institucionais</b>	
1. Os valores e as diretrizes institucionais são definidos para melhorar a cultura institucional e o atendimento das partes interessadas.	

2. A instituição assegura que os valores e diretrizes institucionais são entendidos e aplicados pelos servidores.

3. A instituição possui métodos para o estabelecimento de padrões de trabalho para as principais práticas de gestão e existem mecanismos de controle que verificam se esses padrões estão sendo cumpridos.

4. A instituição possui mecanismos que permitem avaliar e melhorar, de forma global, as práticas de gestão e respectivos padrões de trabalho, promovendo crescimento institucional.

### **1.3 Análise crítica do desempenho**

1. Existem mecanismos de avaliação do desempenho institucional.

2. O desempenho institucional é analisado criticamente, considerando as necessidades da comunidade, as estratégias, os planos, as informações e as variáveis do ambiente externo.

3. O resultado da análise de desempenho é divulgado a toda comunidade.

4. Existem ações decorrentes do resultado da análise de desempenho

## **2. Planos e Estratégias:**

### **2.1 Formulação das estratégias e planos**

1. A instituição possui um processo de formulação de estratégias que considera as necessidades da comunidade e que permite direcionar suas ações e melhorar seu desempenho.

2. O processo de formulação de estratégias utiliza informações íntegras e atualizadas em relação à comunidade, questões

educacionais e operacionais.	
------------------------------	--

3. As estratégias e planos de ação são comunicados aos servidores e aos interessados visando ao comprometimento mútuo.	
--	--

## 2.2 Aplicação das estratégias e planos

1. As estratégias são desdobradas em planos de ação, que visem à sua implementação.	
---	--

2. Os recursos necessários à implementação das ações são disponibilizados	
---	--

3. A instituição acompanha a implementação dos planos de ação e comunica à comunidade	
---	--

## 2.3 Planejamento Pedagógico

1. Existe um planejamento institucional para implantação de cursos e as diretrizes institucionais são consideradas.	
---	--

2. A implantação de cursos obedece a critérios de demanda de mercado e estudos de viabilidade.	
--	--

3. A decisão da implantação de cursos leva em consideração a capacidade de recursos humanos, da infraestrutura física e de materiais.	
---	--

### 3. Alunos

#### 3.1 Expectativas

1. A instituição possui critérios para inserção do egresso no mercado, definindo seu público alvo e de que forma atingi-lo.	
---	--



2. As necessidades dos alunos são identificadas, analisadas e compreendidas, considerando o mercado e os grupos de alunos definidos.

3. Cursos e projetos da instituição são divulgados à comunidade, e os alunos têm conhecimento dos projetos desenvolvidos pela instituição.

### **3.2 Participação de alunos**

1. A instituição possui mecanismos de participação de seus alunos nas decisões globais da instituição.

2. Os mecanismos de participação discente garantem representatividade e são avaliados nos processos institucionais

3. A participação dos alunos é efetivada em relação às suas demandas e anseios.

### **3.3 Relacionamento com os alunos e satisfação**

1. A instituição possui canais de relacionamento que permitem ao aluno conhecer, reclamar, sugerir, solicitar informações.

2. As reclamações, sugestões, incluindo as obtidas em contatos informais, são tratadas ou atendidas ou solucionadas de modo eficaz.

3. A satisfação e a insatisfação dos alunos são avaliadas e as informações obtidas são utilizadas para melhorar os processos institucionais.

## **4. Comunidade e Foco no Mercado**

### **4.1 Responsabilidade Social**

1. A instituição identifica os aspectos sociais relativos aos cursos superiores e trata os impactos a eles associados.

2. Os cursos superiores atendem demandas sociais previamente identificadas.

3. Os servidores são conscientizados e envolvidos em questões relativas à efetivação dos cursos superiores e ao desenvolvimento institucional.

#### **4.2 Relacionamento com a comunidade externa**

1. A instituição possui mecanismos de identificação dos anseios da comunidade em que se insere.

2. Os impactos e as respectivas informações relevantes, associados aos seus cursos superiores, são comunicados à comunidade.

3. A comunidade conhece as áreas e os níveis de atuação institucional e é envolvida na implementação dos cursos superiores

#### **4.3 Ética e Desenvolvimento Social**

1. A instituição estimula o comportamento ético e busca assegurar relacionamentos éticos com a comunidade.

2. As competências da instituição são mobilizadas para o fortalecimento da sua atuação social

3. A instituição respeita e trata de forma igual as diferenças sociais, sexuais e de raça.

## 5. Avaliação, Análise e Gestão do Conhecimento

### 5.1 Sistemas de avaliação

1. A instituição possui métodos para definir, desenvolver, implantar e atualizar sistemas de avaliação.
2. Os métodos para colher, medir e sistematizar as informações e disseminá-las são definidos segundo parâmetros pedagógicos.
3. As avaliações são periódicas e os resultados são divulgados à comunidade, interferindo nos processos institucionais.

### 5.2 Análise de informações

1. As informações colhidas são sistematizadas de acordo com critérios pré-estabelecidos.
2. Os processos de análise das informações priorizam a atividade fim da instituição.
3. A análise das informações obtidas por meio de mecanismos de avaliação gera mudanças institucionais.

### 5.3 Sistemas de gestão do conhecimento

1. A instituição possui mecanismos de aquisição e desenvolvimento de novos conhecimentos.
2. A instituição possui estratégias para disseminar os conceitos e aplicar os princípios da gestão do conhecimento tanto em níveis administrativos como pedagógicos.
3. Existem mecanismos de construção da memória institucional de modo a preservar e propagar o conhecimento adquirido.

## 6. Gestão de Pessoas

### 6.1 Sistemas de trabalho

1. A organização do trabalho e a estrutura de cargos são definidas e implementadas para promover a resposta rápida, iniciativa, inovação, cooperação e comunicação eficaz.

2. Os servidores são selecionados para os cargos levando-se em consideração os requisitos de desempenho e acadêmicos e suas competências.

3. O desempenho dos servidores é avaliado, levando-se consideração resultados institucionais e pedagógicos e isso proporciona reconhecimento.

### 6.2 Capacitação

1. A instituição identifica as necessidades de capacitação e desenvolvimento de seus servidores.

2. A instituição prioriza a capacitação levando em consideração a efetivação dos cursos superiores.

3. A instituição prioriza que as competências a serem desenvolvidas pelos servidores, na capacitação, sejam focadas no desenvolvimento dos cursos superiores.

### 6.3 Qualidade de vida

1. A instituição identifica perigos e trata os riscos relacionados à saúde, à segurança e ergonomia.

2. A instituição desenvolve programas de melhoria do bem estar,

satisfação e motivação de seus servidores.

3. A satisfação, bem estar e motivação dos servidores são avaliados e as informações obtidas utilizadas para promover ações que melhorem as situações identificadas.

## **7. Gerenciamento dos processos**

### **7.1 Gestão de processos relativos aos cursos superiores**

1. Os cursos são projetados a partir das necessidades identificadas.

2. Os processos institucionais são gerenciados para assegurar que os novos cursos sejam lançados em acordo com diretrizes e documentos legais

3. Os procedimentos de implantação dos cursos são disseminados e o gerenciamento desses faz parte da cultura e estrutura institucional.

### **7.2 Desenvolvimento dos cursos**

1. Os processos de gerenciamento institucionais priorizam a efetivação dos cursos superiores.

2. A concepção pedagógica dos cursos é explicitada a toda comunidade escolar.

3. As questões financeiras e orçamentárias da instituição são priorizadas no desenvolvimento dos cursos superiores de tecnologia

### **7.3 Operacionalização dos cursos**

1. O gerenciamento institucional leva em consideração as necessidades da efetivação dos cursos superiores.

2. No orçamento institucional é priorizado o investimento na implantação dos CSTs

3. Os recursos, humanos e físicos, são considerados na operacionalização dos cursos.

O critério **Resultados** possui uma característica diferente, pois se refere à forma como a instituição trata os sistemas de avaliação já institucionalizados, como são considerados os resultados em relação aos itens propostos na subdivisão do critério. É o que possui um peso de 36% em relação ao total da pontuação e está subdividido em oito subcritérios, conforme tabela:

<b>Critério</b>
<b>8. Resultados</b>
8.1 Resultados dos Processos Pedagógicos
8.2 Alunos e comunidade
8.3 Resultados de pessoal
8.4 Orçamento
8.5 Efetividade da instituição
8.6 Liderança e Responsabilidade Social

### **8.1 Resultados dos Processos Pedagógicos**

Os resultados relativos ao desempenho dos cursos são relevantes nos aspectos pedagógicos, são analisados e comparados visando a melhoria desses processos, gerando mudanças.

### **8.2 Alunos e comunidade**

Os resultados relativos ao desempenho de alunos são relevantes e considerados como fator importante na melhoria do relacionamento com a comunidade interna e externa, no que diz respeito à consolidação dos processos institucionais e dos cursos superiores de tecnologia.

**8.3 Resultados de pessoal**

Os resultados dos principais indicadores de desempenho relativos aos sistemas de trabalho, à capacitação e à qualidade de vida são relevantes e permitem avaliar a tendência e os níveis de desempenho em relação a outros referenciais comparativos.

**8.4 Orçamento**

Os resultados dos principais indicadores relativos ao desempenho orçamentário são relevantes e permitem avaliar que itens financeiros podem ser melhorados no que diz respeito ao investimento para implementação dos cursos superiores.

**8.5 Efetividade da instituição**

Os resultados relativos ao desempenho institucional, relacionados aos cursos superiores, são considerados na avaliação da efetividade, no que diz respeito à atividade fim e à missão institucional.

**8.6 Liderança e Responsabilidade Social**

Os resultados relativos à liderança e responsabilidade social são relevantes e permitem avaliar quais os itens do desempenho da liderança e da responsabilidade social podem ser melhorados.