

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ROSALIR VIEBRANTZ

A QUALIDADE DA GRADUAÇÃO NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR TECNOLÓGICA NO BRASIL:
IMPACTOS E DESAFIOS

PORTO ALEGRE
2010

ROSALIR VIEBRANTZ

**A QUALIDADE DA GRADUAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR TECNOLÓGICA
NO BRASIL: IMPACTOS E DESAFIOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como pré-requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Marília Costa Morosini

Porto Alegre

2010

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

V656q

Viebrantz, Rosalir

A qualidade da graduação na educação superior tecnológica no Brasil: impactos e desafios / Rosalir Viebrantz. – Porto Alegre, 2010.

404 f. : il.

Tese (Doutorado) – Fac. de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS, 2010.

Orientador: Profa. Dra. Marília Costa Morosini.

1. Educação. 2. Educação Superior Tecnológica – Indicadores de qualidade. 3. Educação – Qualidade. I. Morosini, Marília Costa. II. Título.

CDD: 378.81

Alessandra Pinto Fagundes
Bibliotecária
CRB10/1244

ROSALIR VIEBRANTZ

**A QUALIDADE DA GRADUAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR TECNOLÓGICA
NO BRASIL: IMPACTOS E DESAFIOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como pré-requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em ___ de _____ de 2010

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Marília Costa Morosini - PUCRS

Prof^ª Dr^ª Patrícia Somers – UT

Prof^ª Dr^ª Maria Isabel da Cunha – UNISINOS

Prof^ª Dr^ª Cleoni Fernandes – PUCRS

Prof^ª Dr^ª Maria Estela Dal Pai Franco - UFRGS

O presente trabalho é resultado de quarenta e quatro anos de aprendizagem sobre qualidade, de modo especial sobre qualidade em educação, e é dedicado a Odalberto Domingos Casonatto, pela paciência e pela espera amorosa; e a todos as pessoas que ainda acreditam que qualidade não se mede apenas com indicadores, normas, diretrizes [...], mas, acreditam, também, que a qualidade necessita ser medida pela ética, criatividade, aprendizagem, humildade, solidariedade, fraternidade, igualdade, justiça, respeito, liberdade, sinceridade e amor; em fim a garantia de qualidade é acima de tudo respeito ao OUTRO.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a oportunidade de desenvolver minha tese de doutorado na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, pelo seu caráter de qualidade em Educação.

Ao professor, Doutor Odalberto Domingos Casonatto, meu companheiro, pelo incondicional apoio, sempre. De modo particular porque acompanhou-me no meu estágio de doutorado na Universidade do Texas.

Aos entrevistados, nesta tese, pelas conversas agradáveis e por socializarem seus conhecimentos e experiências sobre garantia de qualidade e educação superior tecnológica.

À minha mãe e ao meu pai, in memoriam, que me legaram os princípios e valores que mais dignificam o ser humano: ética, humildade, solidariedade, fraternidade, igualdade e justiça. A eles, minha eterna gratidão.

E especiais agradecimentos

A RIES - Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação Superior.

Ao Observatório de Educação, no qual tive bolsa de estudo, no projeto - Indicadores de Qualidade para a Educação Superior Brasileira - Edital n. 001/2006/CAPES/INEP.

Ao Programa de pesquisa CAPES – Universidade do Texas - Edital – CGCI – n. 024/2007-, em que me possibilitou o estágio de doutorado, no projeto - Desenvolvimento econômico, humano e social e a Qualidade para a Educação Superior: Brasil – USA.

À Capes e ao governo brasileiro, pelo apoio recebido para o desenvolvimento de estudos no exterior.

À Profª Drª Patrícia Somers da Universidade do Texas, pela receptividade, apoio, carinho, ajuda e orientação durante meu estágio de doutorado nos Estados Unidos.

À Profª Drª. Marília Costa Morosini pelo acompanhamento, apoio, ajuda, pela orientação, e pelas oportunidades de aprendizado acadêmico e de vida que me proporcionou.

RESUMO

A tese “A Qualidade da Graduação na Educação Superior Tecnológica no Brasil: Impactos e Desafios” integra a produção do Centro de Estudos de Educação Superior – PUCRS, da Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação Superior –, do Observatório de Educação – CAPES/INEP e do Programa de Pesquisa CAPES – Universidade do Texas. O ritmo do crescimento dos cursos de educação tecnológica nos últimos anos tem sido ligeiramente maior do que o observado em anos anteriores; com isso a temática da garantia de qualidade tornou-se relevante nesse cenário. Esta tese parte do entendimento que o sistema de certificação da qualidade da Educação Superior Tecnológica Brasileira acarreta melhoria ao curso de graduação. O ponto central desta pesquisa é a qualidade na educação superior tecnológica e a garantia de qualidade. O estudo teve como objetivo investigar a qualidade na educação superior tecnológica em tempos de expansão do Sistema de Educação Superior, na perspectiva dos sistemas de garantia de qualidade: acreditação, avaliação e auditoria. A abordagem metodológica de cunho qualitativo fundamentou-se em um estudo de caso, observação participante e análise de conteúdo. Para a obtenção dos dados, além das fontes documentais, fizeram-se também observações e entrevistas. As observações (ANDRÉ, 1995) de eventos, locais, pessoas, situações e faculdades ocorreram em ambientes de educação superior tecnológica. As entrevistas, semi-estruturadas, ocorreram com gestores e a coordenação do Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Como complemento, foi realizado um estudo da educação profissional tecnológica Americana, no Community College Campus Rio Grande, no Estado do Texas – Austin – USA. O cerne da investigação deu-se em relação à educação tecnológica no Brasil, com o “Sistema S”, e a pesquisa foi realizada no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac-RS, na Fatec-POA, no Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Os sistemas de garantia de qualidade foram analisados na perspectiva das normas de qualidade ISO 9001:2000 e SINAES. Os resultados evidenciaram que, em ambos os Países, a Educação Superior Profissional Tecnológica foi historicamente relegada a um segundo plano; nasceu para atender aos menos favorecidos e continua, até hoje, atendendo alunos oriundos de uma classe menos abastada; oferece cursos superiores de menor duração, mais práticos, preparando esses alunos para o ingresso imediato no mercado de trabalho. Tanto no Senac-RS, quanto no Community College, Campus Rio Grande, constatou-se uma preocupação constante com a questão da qualidade. Em relação aos sistemas de garantia de

qualidade implantados no Senac-RS, a pesquisa evidenciou que a norma ISO 9001:2000 trouxe melhorias, de modo particular, à gestão de resultados econômicos e dos processos da Educação Superior. O SINAES trouxe melhoria na qualidade da educação superior, na gestão institucional e nos processos de avaliação do curso. O estudo revelou que a norma de qualidade mais adequada em ambientes de aprendizagem da educação profissional tecnológica é a ISO/IEC 19761-1:2005 e as especificações PAS 1032-1. A pesquisa concluiu-se elencando nove dimensões e indicadores de qualidade para avaliar o Curso de Graduação Tecnológico. As dimensões são: Inclusão na Economia do Conhecimento; Organização/Técnica; Planejamento do Curso; Organização do Curso; Implantação do Curso; Apoio ao Aluno; Apoio ao Educador; Acesso à Rede Educacional; Avaliação/Auditoria.

Palavras-chave: Educação Superior Tecnológica e Indicadores de Qualidade; Qualidade da Educação; Community College; Observatório de Educação; CAPES; INEP; RIES; CEES/PUC/RS; Universidade do Texas.

ABSTRACT

The dissertation "The quality of undergraduate studies in Higher Education Technology in Brazil: impact and challenges" includes the production of the Center for the Study of Higher Education – PUCRS, of the South Brazilian researchers of higher education - the Center of Education – CAPES / INEP and Research Program CAPES – University of Texas. The pace of growth in technological education courses in recent years has been somewhat greater than in previous years, so that the issue of quality assurance has become relevant in this scenario. In this thesis, we understand that the system of certification of quality in Higher Education Technology brings improved Brazilian undergraduate courses. The foci of this research are the quality in higher education technology and the quality assurance of its impacts and challenges. The study aimed to investigate the quality of technological education in times of expansion of the Higher Education from the perspective of systems of quality assurance: accreditation, evaluation and audit. The methodology, focused on a qualitative approach, was based on a case study, participant observation and content analysis. In order to collect data, in addition to documentary sources, observations and interviews were also made. The observations (ANDRÉ, 1995) of events, places, people, situations and environment occurred in colleges of higher education technology. The semi-structured interviews happened with managers and with coordination of the Course of Technology Development and Analysis Systems. In addition, we present a study of the American technological professional education, Community College Campus in Rio Grande, in the State of Texas – Austin – the USA. The core of the investigation was related to technological education in Brazil, with the "System S"; the research was carried out in the National Commercial Training Service – Senac-RS, at Fatec-POA, in the Course of Technology in Analysis and Development of Systems. The systems of assurance of quality were assessed in the light of quality standards ISO 9001:2000 and SINAES. The results showed that, in both countries, the Higher Education in Technological Training has historically been relegated to a less important position; it was created to serve lower classes students; it offers degree courses of shorter duration, which are more practical, preparing them to the labor market. There was a constant preoccupation with the issue of quality both at Senac-RS and at the Community College, Campus Rio Grande, Concerning the issue of quality assurance, implemented at Senac-RS, the research showed that the standard ISO 9001:2000 has brought improvement, in particular to the management of economic outcomes

and processes of higher education. The SINAES brought improvement in the quality of higher education, in institutional management and in evaluation procedures of the course. The study revealed that the most appropriate standard of quality in learning environments in professional education is the technology ISO / IEC 19761-1:2005 and the specifications PAS 1032-1. The research is concluded by listing nine dimensions and quality indicators to assess the Undergraduate Technology Course. The dimensions are: Inclusion in the Knowledge Economy; Organization / Technical; Course Planning; Course Organization; Implementation Course; Student Support; Teacher Support; Educational Network Access; Evaluation/Audit.

Keywords: Higher Education Technology and Quality Indicators, Quality of Education, Community College, Center for Education, CAPES; INEP; RIES, CEES / PUC / RS, University of Texas.

LISTA DE SIGLAS

ABIQUIM – Associação Brasileira da Indústria Química
ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
ACC – Austin Community College
AACC – American Association of Community Colleges
ACE – Avaliação das Condições de Ensino
CEED – Conselho Estadual de Educação
EEP – Escolas de Educação Profissional
ANDIFES – Associação das Instituições Federais do Ensino Superior
ANET – Associação Nacional de Educação Tecnológica
ANSI – American National Standards Institute
ASQC – American Society for Quality Control
BASis – Banco Nacional de Avaliadores
BM – Banco Mundial
BPM – Business Process Management
BSC – Balanced Scorecard
BSI – British Standards Institution
BVQI – Bureau Veritas Quality International
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEES – Centro de Estudos da Educação Superior - PUCRS
CCLP – Community College Leadership Program
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CEN – Comité Européen de Normatisation
CEP – Controle Estatístico de Processo
CIP – Processo de Melhoria Contínua
CPAs – Comissões Próprias de Avaliação
CPC – Conceitos Preliminares de Cursos
CTC – Conceito Preliminar de Cursos
DIN – Deutsches Institut Für Normung
DMAIC – Define Measure Analyse Improve Control
EFQM – European Foundation for Quality Management
ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENC – Exame Nacional de Cursos
EOQ – European Organisation for Quality
EQA – Europe, o European Quality Award
EQAR – European Quality Assurance Register in Higher Education
ES – Educação Superior
EUA – Estados Unidos da América
FATEC – Faculdade de Tecnologia
FNQ – Fundação Nacional da Qualidade.
FPQN – Fundação do Prêmio Nacional da Qualidade
GERES – Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior
IAF – Fórum Internacional de Acreditação
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IESs – Instituições de Ensino Superior
IGC – Índice Geral de Cursos
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISO – International Organization for Standardization
JUSE – Japanese Union of Scientists and Engineers
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBNQA – Malcolm Baldrige National Quality Award
MEC – Ministério da Educação
MEG – Modelo de Excelência de Gestão
MTE – Ministério do Trabalho e Emprego
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development
OIT – Organização Internacional do Trabalho
OMC – Organização Mundial do Comércio
PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU – Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PB PQ – Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade
PDCA – Plan, Do, Check, Act - planejar, realizar, verificar e agir
PGQP – Programa Gaúcho de Qualidade e Produtividade
PQ – Planejamento da Qualidade
PQN – Prêmio Nacional da Qualidade
PUC/RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

RIES – Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação Superior
RS – Rio Grande do Sul
SDCA – Standard, Do, Check, Act.
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAT – Serviço de Aprendizagem Rural
SESC – Serviço Social do Comércio
SESCOOP – Serviço Nacional de Aprendizagem das Cooperativas
SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SGQ – Sistema de Gestão da Qualidade
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TQC – Total Quality Control - Controle da Qualidade Total
TQM – Total Quality Management - Gerenciamento da Qualidade Total
UE – União Européia
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UT – The University of Texas

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução do número de cursos de educação tecnológica: organização acadêmica	31
Tabela 2 - Evolução dos cursos de tecnologia: 1994-2004	38
Tabela 3 - Evolução do número de cursos de educação tecnológica: Organização Acadêmica 2005 a 2007	38
Tabela 4 - Evolução do número vagas na educação tecnológica: Categoria Administrativa 2002 a 2007	39
Tabela 5 - Evolução do Número de Vagas na Educação Tecnológica: Organização Acadêmica 2002 a 2007	39
Tabela 6 - Evolução do número de cursos na educação tecnológica: UF a Região Sul e Rio Grande do Sul - 2000 a 2007	40
Tabela 7 - Número de cursos na educação tecnológica: 2000 a 2007	88
Tabela 8 - Número de Cursos na Educação Tecnológica: Estado do Rio Grande do Sul - 2000 a 2007	88
Tabela 9 - O crescimento das Community Colleges de 1901 a 2005	110

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Momentos da pesquisa.....	53
Quadro 1 - Comparativo entre os decretos Decreto 5.15/04 - Decreto 2.208/97.....	80
Figura 2 - Estrutura Geral da Educação Americana.....	96
Gráfico 1- Número de Instituições da Educação Superior nos Estados Unidos.....	99
Mapa 1 - Community College nos Estados Unidos.....	111
Mapa 2 - Localização de Texas nos Estados Unidos.....	112
Gráfico 2 - Número de Negros e Hispánicos nos Community College – 1995 – 2003.....	116
Gráfico3 - Representação étnica nos Community College.....	116
Gráfico 4- Projeção da população branca v minorias – 2000 até 2050 - USA.....	117
Mapa 3 - Localização dos distritos dos ACC, Austin – Texas – USA.....	119
Gráfico 5 - Financiamento - Community College - Texas.....	120
Gráfico 6 - Fontes de Receitas do ACC - Texas.....	121
Mapa 4 - Localização do Estado do Texas no Mapa.....	124
Fotografia 1 - Panorama da Cidade de Austin – Texas.....	124
Fotografia 2 - Campus Rio Grande – Austin – Texas.....	128
Gráfico 7 - Perfil dos alunos dos Community Colleges – tempo integral e tempo parcial. ...	134
Gráfico 8 - Valor das mensalidades dos Community Colleges.....	135
Gráfico 9 - Recursos dos Community College em 2008-2009.....	136
Quadro 2 - As Eras da Qualidade.....	160
Quadro 3 - Elementos básicos da TQM.....	162
Figura 3 - Gestão sistêmica da qualidade.....	163
Figura 4 - Visão sistêmica dos elementos estratégicos.....	166
Figura 5 - Histórico da qualidade através de uma linha do tempo - Senac-RS.....	167
Figura 6 - As estruturas e funções das Unidades Educacionais e Núcleos de Apoio.....	168
Quadro 4 - SINAES, ISO, PGQP, BSC.....	169
Quadro 5 - Indicador Missão.....	170
Quadro 6 - Indicador visão.....	171
Quadro 7 - Indicador Auto-sustentação.....	171
Quadro 8 - Indicador Laboralidade.....	171
Quadro 9 - Indicador Inovação, agilidade, flexibilidade e global.....	172
Quadro 10 - Indicador Marca reconhecida em todos os níveis da EP.....	172

Quadro 11 - Indicador – Garantir agilidade flexibilidade e transparência nos processos.	172
Quadro 12 - Indicador – Promover captação e fidelização de clientes.	173
Quadro 13 - Indicador – Inovação.....	173
Quadro 14 - Indicador – Gestão socioambiental.....	173
Quadro 15 - Indicador – Gestão de pessoas.	174
Quadro 16 - Indicador – Capital organizacional.	174
Quadro 17 - Indicador – Capital organizacional – viver nossos princípios e demonstrar coragem.....	174
Quadro 18 - Indicador – Capital da informação.....	175
Quadro 19 - Pontuações do PGQP.....	176
Quadro 20 - Dados comparativos dos Modelos e Prêmios Internacionais e Nacionais para a Qualidade -Critérios.....	178
Quadro 21 - Tipos de avaliação – interna, externa e reavaliação.....	179
Quadro 22 - Tipologia de abordagens de garantia de qualidade.	192
Quadro 23 - Agências de Acreditação Especializadas.....	210
Quadro 24 - Organizações Acreditoras – USA.....	212
Quadro 25 - Agências de Acreditação de Instituições religiosas.	213
Quadro 26 - Principles of Accreditation: Foundations for Quality Enhancement.....	222
Quadro 27 - Instrumento de Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.....	239
Quadro 28 - Componentes do SINAES - Instrumentos, Características da avaliação: instituição, curso e aluno.....	246
Quadro 29 - Órgãos Executores da Avaliação, Regulação e Supervisão no Âmbito do SINAES.....	247
Figura 7 - Sinaes da Concepção a regulamentação.	248
Figura 8 - Sinaes da Concepção a regulamentação.	250
Quadro 30 - Tabela de pesos – Autorização – Cursos Superiores de Tecnologia.....	257
Quadro 31 - As atuais normas ISO Série 9000:2000 são as seguintes:.....	259
Quadro 32 - Requisitos da ISO 9001:2000.....	264
Figura 9 - Visão Sistêmica ISO 9001:2000.....	265
Quadro 33 - comparativo das Dimensões e /ou Rubricas.....	268
Quadro 34 - Classificação das abordagens de qualidade.....	307
Quadro 35 - Referência do Modelo de Processo - ISO/IEC 19796-1:2005 e PAS 1032-1....	309
Figura 10 - Business Process Reengineering Cycle.....	316

Figura 11 - Diagrama de Causa e Efeito.....	322
Quadro 36 - Descrição do modelo de abordagens para a qualidade da norma ISO /IEC 19796-1:2005.....	332
Quadro 37 - Modelo de Processo da ISO/IEC 19796-1	333
Quadro 38 - Modelo de Processo - PAS 1032-1	335
Figura 12 - Representação esquemática do modelo EFQM – Critérios e respectivos pesos..	337
Quadro 39 - Peso das dimensões.	349
Quadro 40 - Memorial dos processos e normas de qualidade: referência para a elaboração da matriz das Diemsões e dos Indicadores.	353
Quadro 41 - A lei dos direitos do educando.	355
Quadro 42 - Dimensões para avaliar um curso de graduação tecnológico.....	356
Quadro 43 - Dimensões e Indicadores de qualidade para avaliar um curso de graduação tecnológico	356
Figura 13 - Processo de acreditação	357
Quadro 44 - Indicadores de aprendizagem necessários em um curso de graduação tecnológico	358

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS

LISTA DE TABELAS

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

1 INTRODUÇÃO	21
2 CONSTRUINDO O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO.....	29
2.1 APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA	29
2.1.1 Delimitação do problema	37
2.1.1.1 Objetivo Geral	42
2.1.1.2 Objetivos Específicos	43
2.1.2 Recorte espaço-temporal: Brasil – Senac-RS – USA – Community College - Texas	43
2.2 ABORDAGEM METODOLÓGICA	48
2.2.1 Etapas da pesquisa	50
2.2.2 Técnica de coleta de dados: entrevistas e observação	54
2.2.3 Critérios de seleção para as entrevistas.....	54
2.2.4 Entrevistas.....	55
2.2.5 Observação participante	56
2.2.6 Técnica de análise de dados	58
3 EDUCAÇÃO SUPERIOR TECNOLÓGICA: APORTES DO BRASIL E DOS ESTADOS UNIDOS	64
3.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM PERCURSO HISTÓRICO ATÉ A CRIAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E IMPLANTAÇÃO DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA NO SENAC-RS	64
3.1.1 O mundo do trabalho em transformação e a educação tecnológica	65
3.1.2 Educação profissional: dos primórdios até a atualidade	70
3.1.3 Concepção e Trajetória Dos Cursos Superiores de Tecnologia	82
3.1.4 Inserção do SENAC na Educação Superior.....	90
3.2 OS COMMUNITY COLLEGES E O SISTEMA EDUCACIONAL NORTE- AMERICANO	93
3.2.1 Educação nos Estados Unidos da América	93
3.2.2 O que é um Community College?	97

3.3 COMMUNITY COLLEGES: UM PERCURSO HISTÓRICO NOS ESTADOS UNIDOS	98
3.3.1 1862: Nasce a Idéia do Ensino Profissionalizante nos USA: “Morrill Act”	100
3.3.2 1890: Ensino Superior aos Negros - Segundo “Morrill Act”	101
3.3.3 1901: Início do Movimento - “Junior College”	101
3.3.4 1920: Fundação da Associação Americana das Faculdades “Juniors”	103
3.3.5 1931: Função Principal do Junior College - Ensino Profissional.....	103
3.3.6 1944: Acesso ao Ensino Superior aos Veteranos de Guerra - Ato G.I. Bill.....	104
3.3.7 1947: A Comissão Truman - Popularizou o nome “Community College”.....	105
3.3.8 1960: Expansão dos “Juniors Colleges”	106
3.3.9 1970/1980: A Troca de Nome - <i>Junior College</i> para <i>Community College</i>	107
3.3.10 Restrições nas transferências e perdas de créditos.....	108
3.3.11 Do Centenário do Community College (2001): até a Atualidade.....	109
3.4 IMPACTO DOS COMMUNITY COLLEGES NO ESTADO DO TEXAS	112
3.4.1 Os Community Colleges no Texas.....	117
3.4.2 Community College no Texas: Financiamento	120
3.4.3 Impacto do Ensino Superior: Corrigir os desníveis até 2015	121
3.4.4 Impacto dos Community Colleges no Estado do Texas	122
3.5 COMMUNITY COLLEGE: EM AUSTIN	123
3.5.1 História dos Community Colleges em Austin	125
3.5.2 Característica do ACC em Austin.....	125
3.5.3 Os Community Colleges em Austin – Atualmente	126
3.5.4 Campus Rio Grande - 1975	128
3.5.5 Campus Riverside - 1984	129
3.5.6 Campus Northridge - 1989	129
3.5.7 Campus Pinnacle – 1990	130
3.5.8 Campus Cypress Creek – 1991.....	130
3.5.9 Campus Eastview – 1999.....	130
3.5.10 Campus South Austin - 2006	131
3.5.11 Centros: ACC.....	132
3.5.12 Centro de Negócio: ACC.....	132
3.5.13 Community Colleges em Austin: Cursos Oferecidos	133
3.5.14 Community College em Austin: Perfil dos Estudantes	134
3.5.15 Community Colleges: Mensalidades e ajuda Financeira.....	135
3.5.16 Acreditação: Community Colleges.....	136
4 PERCURSO HISTÓRICO DA QUALIDADE E DO SENAC-RS	139
4.1 CONCEITO DE QUALIDADE	139
4.1.1 Qualidade em Serviços	141
4.2 QUALIDADE: PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS NA ANTIGÜIDADE	143
4.3 QUALIDADE: PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS NA ERA DA INSPEÇÃO	144
4.4 QUALIDADE: PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS NA ERA DO CONTROLE ESTATÍSTICO.....	145

4.5 QUALIDADES EM PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS: NASCIMENTO DO SENAC	147
4.6 QUALIDADE: PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS - SENAC-RS - DÉCADA DE 50.....	151
4.7 ERA DA GARANTIA DE QUALIDADE - SENAC- RS - DÉCADA DE 60.....	152
4.8 QUALIDADE: NA PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS - SENAC-RS - DÉCADA DE 70..	154
4.9 ERA DA GESTÃO ESTRATÉGICA – SENAC- RS NA DÉCADA 1980.....	156
4.10 A ERA DA GESTÃO ESTRATÉGICA DA QUALIDADE – SENAC- RS - DÉCADA DE 90	158
4.11 QUALIDADE: GESTÃO DA QUALIDADE TOTAL – E O SENAC-RS.....	160
4.12 VISÃO SISTÊMICA DA QUALIDADE - SENAC-RS.....	162
4.12.1 Visão Sistêmica: Organização da Qualidade no Senac-RS.....	164
4.12.2 Política de Qualidade Senac-RS: Indicadores 2008/2020	168
4.12.3 Política da Qualidade: na Faculdade de Tecnologia - FATEC-POA.....	175

5 SISTEMAS DE GARANTIA DE QUALIDADE: ACREDITAÇÃO, AVALIAÇÃO E AUDITORIA.....	180
5.1 OCDE: SISTEMAS DE GARANTIA DE QUALIDADE.....	181
5.1.1 OCDE: políticas para a garantia da qualidade	183
5.1.2 OCDE: Garantia de Qualidade.....	184
5.1.3 OCDE: atividades de garantia de qualidade.....	187
5.1.3.1 Acreditação	187
5.1.3.2 Avaliação	188
5.1.3.3 Auditoria.....	188
5.1.4 OCDE: propósitos de garantia de qualidade - responsabilidade e melhoramento	189
5.1.5 OCDE: tipologia dos sistemas de garantia de qualidade e impacto	191
5.2 COMMUNITY COLLEGES: ACREDITAÇÃO NOS ESTADOS UNIDOS.....	197
5.2.1 Acreditação: sob diferentes olhares	200
5.2.2 Acreditação: sob o olhar Americano	202
5.2.3 Acreditação nos Estados Unidos	203
5.2.3.1 Acreditação Americana: funções, características e princípios	206
5.2.4 Agências de Acreditação nos Estados Unidos	207
5.2.4.1 Agências de Acreditação: Regional.....	208
5.2.4.2 Agências de Acreditação: Nacional - Especializada ou Programática	210
5.2.4.3 Agências de Acreditação: Profissionais Especializadas.....	212
5.2.4.4 Agências de Acreditação: Instituições Religiosas.....	212
5.2.4.5 Agências de Acreditação: Outros	213
5.2.4.6 Acreditação Regional versus Acreditação Nacional	214
5.2.5 Processo de Acreditação.....	214
5.2.5.1 Aplicação dos Requisitos	215
5.2.5.2 Revisão do Processo	215
5.2.5.3 Preparação pela Instituição.....	216
5.2.5.4 Revisão por Pares	217
5.2.6 Acreditação no Community College	219

5.2.6.1 Reafirmação de Acreditação no ACC	220
5.2.6.2 Community Colleges: Standards de Acreditação	220
5.3 NORMAS DE PADRONIZAÇÃO - UTILIZADAS POR INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR TECNOLÓGICA, NO BRASIL: NACIONAL SINAES - INTERNACIONAL ISO	223
5.3.1 Avaliação da Educação Superior, no Brasil: Diagnóstico do Marco Legal – SINAES.....	228
5.3.2 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)	230
5.3.3 SINAES: Avaliação e Regulação.....	232
5.3.3.1 Avaliação das Instituições de Educação Superior	233
5.3.3.2 Avaliação dos Cursos de Graduação	241
5.3.3.3 Avaliação: Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).....	243
5.3.3.4 SINAES: instrumentos, características e componentes para avaliar: a instituição, o curso e o estudante.....	245
5.3.4 SINAES: funções regulatórias do poder público.....	247
5.3.5 Autorização, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento: Cursos Superiores de Tecnologia	252
5.4 PROCESSOS DE CERTIFICAÇÃO DA FAMÍLIA ISO 9000:2000 NA EDUCAÇÃO SUPERIOR TECNOLÓGICA: AUDITORIA	257
5.4.1 International Organization for Standardization – ISO	258
5.4.2 Implantação do sistema de gestão da qualidade – SGQ	259
5.4.3 Norma NBR ISO 9001:2000: sistemas de gestão da qualidade	260
5.4.4 Norma NBR ISO 9001:2000: estrutura, requisitos e propósito	262
5.4.5 Norma NBR ISO 9001:2000: O Modelo de Gestão da Qualidade	264
6 OS COMMUNITY COLLEGES: UMA ALTERNATIVA VIÁVEL PARA OS CURSOS TECNOLÓGICOS NO BRASIL E NO SENAC-RS?	270
6.1 COMMUNITY COLLEGES: DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO AMERICANO ...	273
6.2 COMMUNITY COLLEGES: ORIGEM E CLIENTELA	273
6.3 COMMUNITY COLLEGES: FINANCIAMENTO	277
6.4 OS COMMUNITY COLLEGES SÃO PRÊMIO DE CONSOLAÇÃO PARA OS EMPOBRECIDOS?	278
6.5 COMMUNITY COLLEGES: FUNÇÕES MUTANTES	280
6.6 COMMUNITY COLLEGES: PRINCIPAIS INDICADORES DE EFICÁCIA/ QUALIDADE.....	284
6.7 COMMUNITY COLLEGES: INVESTIMENTOS DE US\$ 12 BILHÕES	285
6.7.1 Mais alunos com menos dinheiro	286
6.7.2 Fundos Prioritários	286
6.7.3 Modernização de instalações e de metodologia.....	287
6.7.4 Cursos on-line	288
6.7.5 De onde virá o dinheiro?	288
6.8 O QUE É BOM E VIÁVEL NOS ESTADOS UNIDOS SERÁ BOM PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA NO BRASIL E NO SENAC-RS?	288

6.9 O QUE DESTACAMOS?	292
7 NORMAS E INDICADORES DE QUALIDADE PARA AVALIAÇÃO DE CURSOS TECNOLÓGICOS: USO DE INDICADORES PARA ASSEGURAR A QUALIDADE.....	295
7.1 PROCESSO DE GESTÃO DA QUALIDADE NO SENAC-RS: NORMAS IMPLANTADAS	295
7.1.1 Impacto das normas de qualidade no Senac-RS.....	299
7.1.1.1 Desafios do sistema de garantia de qualidade no Senac-RS	302
7.1.2 Normas de padronização na educação tecnológica e no Senac-RS.....	303
7.1.3 Qualidade: abordagens e normas na educação tecnológica	305
7.1.4 Gestão da qualidade orientada: na educação profissional tecnológica	309
7.1.5 Gestão da qualidade sistêmica: na educação superior tecnológica.....	312
7.2 ABORDAGENS DE QUALIDADE INFLUENTES EM ORGANIZAÇÕES EDUCACIONAIS TECNOLÓGICAS: NÍVEL INTERNACIONAL.....	313
7.2.1 KAIZEN e CIP.....	314
7.2.2 Business Process Reengineering - BPR.....	316
7.2.3 Seis Sigma.....	317
7.2.4 TQM e TQC	318
7.3 NORMAS DE QUALIDADE: REFERÊNCIA PARA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA.....	323
7.3.1 As normas da família ISO 9000:2000: na educação superior tecnológica.....	325
7.3.2 Modelo de processo: referência para a educação tecnológica	329
7.3.3 A norma de qualidade: ISO/IEC 19796-1:2005.....	330
7.3.4 O modelo de processo: PAS 1032-1.....	335
7.3.5 O modelo de processo - EFQM.....	336
7.4 NORMA DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA: NÍVEL NACIONAL - SINAES	338
7.4.1 Normas nacionais sobre avaliação de cursos superiores.....	344
7.4.2 Normas de avaliação para cursos de graduação: da educação profissional tecnológica	346
7.5 MATRIZ REFERÊNCIA: PARA CONSTRUÇÃO DE INDICADORES DE QUALIDADE PARA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA	350
7.5.1 Avaliação de cursos tecnológicos: uso de indicadores para assegurar a qualidade	354
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	359
REFERENCIAS	363

1 INTRODUÇÃO

Apresentar um trabalho acadêmico se constitui em um momento ímpar para todo o estudante. É o momento de olhar para trás e rememorar a construção elaborada e, neste espaço introdutório, tentar dar uma idéia, para quem o lê, do que será tratado em cada capítulo do material. Socializar os estudos e as pesquisas a fim de serem validados pela comunidade acadêmica é, sem dúvida, um momento desafiador e privilegiado. Significa deixar a análise de outros a partir de olhares diversos, campos teóricos e experiências sob um mesmo objeto de estudo com vistas à defesa da tese. Essa é a minha intenção neste momento. Este trabalho se produz por encontros: com autores, pessoas, práticas – pedagógicas e políticas; pelas intensidades disparadas pelos diferentes encontros e, certamente é feito/resultado de/por escolhas: por línguas, por cortes, por rupturas, por composições. Muito semelhante à pintura de um quadro, onde telas, tintas, pincéis, cores, formas, convidam à experimentação. Para Deleuze e Guattari (1992, p.132) “[...] pensar é sempre experimentar. Não interpretar, mas experimentar, e a experimentação são sempre o atual, o nascimento, o novo, que está em vias de se fazer.” Ou talvez seja como Rolnik (1989, p. 110) afirma: “[...] que são marcas que pedem passagem.” Sendo uma marca os estados inéditos que se produzem em nosso corpo, a partir das composições que vivemos, muito possivelmente, todo trabalho de escrita é o registro de (ao menos algumas) destas marcas que se seguem proliferando “cada vez que encontram ressonância”, assim nasceu esta tese, cheia de marcas.

A tese, “A qualidade da graduação na educação superior tecnológica no Brasil: impactos e desafios” integra a produção do Centro de Estudos de Educação Superior – CEES-PUCRS, da RIES - Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação Superior –, do Observatório de Educação - CAPES/INEP e do Programa de Pesquisa CAPES – Universidade do Texas.

O ponto central deste trabalho é a qualidade na educação superior tecnológica e a garantia de qualidade. Parte-se da seguinte pergunta: quais são os indicadores de qualidade necessários para avaliar a educação tecnológica, no Senac-RS? e tem-se como tese que: o sistema de certificação da qualidade da Educação Superior Tecnológica Brasileira acarreta melhoria do curso de graduação.

Para responder à pergunta da tese, iniciamos construindo um processo metodológico em que apresentamos o problema, a delimitação do problema e temos como objetivo geral nesta tese: “Investigar a qualidade na educação superior tecnológica, em tempos de expansão

do Sistema de Educação Superior, na perspectiva dos sistemas de garantia de qualidade –, acreditação, avaliação e auditoria.” E como objetivos específicos se pretende: Analisar a expansão da educação tecnológica e as políticas de qualidade inerentes à educação tecnológica Brasileira; Analisar a expansão da educação tecnológica Americana - Community Colleges e seus indicadores de qualidade; Analisar o impacto da implantação das normas de qualidade no Curso Superior de Tecnologia em Sistemas de Informação (Fatec-Senac-RS-POA); elencar e analisar quais as normas de qualidade mais adequadas para a Educação Superior Tecnológica; e configurar indicadores de qualidade para os cursos superiores de tecnologia.

A abordagem metodológica, nesta tese, fundamenta-se em um estudo de caso, observação participante e análise de conteúdo, na perspectiva de Quivy e Campenhoudt (1998), Yin (2001), Lüdke e André (1986), Chizzotti (1995), André (1995), Moraes (2001, 2001a, 2001b, 2001c, 2002, 2003, 2007), Puglisi e Franco (2005) e Minayo (2003). As observações foram realizadas na perspectiva de André (1995), ou seja, parte-se do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-se e sendo afetado por ela. O pesquisador aproxima-se das pessoas, das situações, dos locais e dos eventos, estabelecendo um contato direto que possibilite perceber, captar os fatos e acontecimentos da forma mais real possível. Os eventos, os locais, as pessoas e as situações são observados em sua manifestação natural. Já o instrumento para coleta dos dados junto aos Gestores, Coordenação do Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas deu-se através de entrevista semi-estruturada.

Para a análise dos dados utilizou-se de um caminho de análise formulado por Moraes (2001; 2001a; 2001b; 2001c; 2002; 2003; 2007). A escolha de Moraes deveu-se à clareza de seus procedimentos, à versatilidade com que dialoga entre as variadas referências da pesquisa (primárias e secundárias), bem como a familiaridade que a autora da pesquisa possui com tal ferramenta.

Na construção das dimensões e dos indicadores, em nível de curso de graduação tecnológico, seguimos, entre outros, as abordagens de Juliatto (2005; AQUINO; COOTE, 1991; DALRYMPLE, 2002; DILL, 2000; DUBOIS, 1998; GARVIN, 1992; GREEN, 1968; HOURSBURHG, 1999; HUTCHINS, 1993; PUENTES, 2004; SRIKANTHAN; LAKATOS; MARCONI, 2001; KUH, 2009; PFEFFER; PISTRAC, 1981; TAM, 2001). A matriz de referência, para a elaboração das dimensões e dos indicadores, foi construída a partir do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES (SINAES, 2004) - e das Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura - UNESCO

(CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR NO SÉCULO XXI, 1998); da norma ISO/IEC 19796-1:2005, dos modelos de processos (PAS 1032-1; EFQM); e levamos em consideração o estilo de gestão sistêmica encontrado no Senac-RS. Para a sistematização da matriz das dimensões e dos indicadores, seguiu-se a orientação de Contandriopoulos (1999) e outros, em que a análise qualitativa dos mesmos compreendeu as seguintes etapas: a) escolha das normas e processos para a construção da matriz; b) seleção dos modelos; c) projeto e protocolo de análise; d) escolha e aplicação dos modos de análise; e) análise transversal; f) construção das dimensões e dos indicadores de qualidade em nível de curso de graduação tecnológico.

Como complemento foi realizado um estudo da educação profissional tecnológica Americana, no Community College - Campus Rio Grande, no Estado do Texas - Austin - USA. O cerne da investigação deu-se em relação à educação tecnológica, no Brasil, com o “Sistema S”, e a pesquisa foi realizada no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - Senac-RS, na Fatec-POA, no Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (autorizado em 20/01/2004 e reconhecido em 07 de março de 2007). Os sistemas de garantia de qualidade foram analisados na perspectiva das normas de qualidade - ISO 9001:2000 (INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARDIZATION. ISO 9001:2000, 2000b) e SINAES (BRASIL, 2004).

O capítulo intitulado: “*Educação Superior Tecnológica: aportes do Brasil e dos Estados Unidos*”, foi organizado em duas grandes partes, sendo que a primeira parte, do capítulo teve como objetivo descrever e analisar, de forma sucinta, o percurso histórico da educação profissional no Brasil, desde suas origens até a criação, desenvolvimento e implantação dos cursos superiores de tecnologia no Senac-RS. De modo especial priorizando o recorte desta investigação, que é o Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (Fatec-POA) e se analisa o percurso histórico pelo viés da qualidade. Já a segunda parte, deste capítulo, objetivou propiciar uma visão geral do sistema educacional norte-americano, em nível elementar ao universitário, salientando os múltiplos papéis desempenhados pelos Community Colleges, dentro desse sistema. Os Community Colleges oferecem cursos de dois anos e conferem diplomas e graus associados, encaminhando para faculdades estaduais e universidades, ou conduzindo diretamente para a força de trabalho. No texto se faz uma discussão do sistema educacional americano, de forma sintética e se descreve com mais detalhes o percurso histórico dos Community Colleges desde seu nascimento até a atualidade; analisa-se, também, o impacto dos Community Colleges no Estado do Texas e de modo particular se descreve os Community Colleges em Austin (ACC).

No capítulo intitulado “*Percurso histórico da qualidade e do Senac-RS*”, analisamos de forma breve a história da qualidade e do Senac, demonstrando que a história do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial Senac-RS, faz parte de um contexto maior da evolução da qualidade definido até a década de 1990 em cinco fases, conforme os autores Dale e Cooper (1995), Godinho e Neto (2001). Na atualidade, definimos que se trabalha com a visão sistêmica da qualidade fundamentada em Capra (2002).

A primeira fase, da inspeção da qualidade, os produtos finais eram examinados com base na inspeção visual, separando-se os produtos com defeitos que deveriam ser inutilizados ou voltar ao processo produtivo para correção. Esta atividade regular de inspeção da qualidade surgiu com a massificação da produção e foi, pela primeira vez, formalizada no período da I Guerra Mundial, a qual evidenciou os custos da não qualidade, principalmente ao nível dos equipamentos militares.

Na segunda fase, a do controle da qualidade, passou-se a dar maior atenção à definição das especificações dos produtos, desenvolvendo-se métodos e instrumentos para medir os desvios. Esta etapa corresponde ao período em que apareceram as técnicas estatísticas aplicadas ao controle da qualidade, no início da década de 30.

A terceira fase, a da garantia de qualidade, iniciada em meados da década de 50, teve origem nas grandes indústrias que começaram a exigir a garantia aos seus fornecedores. Nessa fase, a prevenção das falhas foi enfatizada em detrimento da detecção e começaram a ser levadas a cabo ações planejadas e sistemáticas para assegurar que o produto iria cumprir os requisitos exigidos pelo cliente.

A quarta fase, a da gestão da qualidade em toda a organização, surgida no início dos anos 70, foi o momento em que o planejamento e a atividade de prevenção foram estendidos a todos os processos e níveis de gestão, promovendo-se um sistema de cooperação interno, conducente ao fornecimento de produtos e serviços em função das necessidades dos clientes. A qualidade passou a ser encarada como uma oportunidade concorrencial.

A quinta é a fase da Gestão da Qualidade Total - TQM iniciada nos anos 80. Caracterizou-se por uma nova atitude de gestão decorrente do surgimento de novas idéias e práticas na área da qualidade. A TQM aparece, assim, como a fase do desenvolvimento do conceito de qualidade, a qual se distingue das etapas anteriores por sobrepor estruturas organizacionais descentralizadas e flexíveis, às tradicionais hierarquias rígidas, onde o nível decisório se situava apenas na gestão de topo (ROCHA, 2004). Segundo Mcadam e Bannister (2001) e Mcadam e Leonard (2001); os principais elementos da TQM caracterizam-se pela ligação estratégica aos objetivos da organização, pela compreensão e satisfação dos clientes,

pelo envolvimento dos trabalhadores de todos os níveis organizacionais, pela motivação da gestão de topo para a qualidade e pela percepção da organização como um conjunto de processos que incorporam relações do tipo clientes/fornecedores.

Por último, aborda-se a *visão sistêmica da qualidade*. No paradigma da visão sistêmica, a gestão da qualidade nas organizações torna-se cada vez mais complexa. Fatores internos e, principalmente, fatores externos fazem com que as organizações busquem mecanismos para facilitar o alcance de seus objetivos. Para o pensador sistêmico Capra (2002), as relações são fundamentais; ou seja, em uma organização, nada acontece desvinculado do conjunto ou deixa de ter conseqüências paralelas. Fundamentalmente, o pensamento sistêmico possibilita compreender a organização como um sistema vivo e não como uma máquina, pois a máquina pode ser facilmente controlada, já um sistema vivo, não; esse só pode ser “perturbado”, influenciado através de impulsos, não de instruções. Um sistema vivo precisa ser compreendido como um universo composto de “padrões de movimento ao longo do tempo” caracterizados por “ritmo, fluxo, direção e forma.” (WHITELEY, 1999, p.56; WHEATLEY, 1992). A visão sistêmica na gestão da qualidade é adotada na instituição em estudo (SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL-RS, 2003).

No capítulo intitulado “*Sistemas de garantia de qualidade: acreditação avaliação e auditoria*”, apresentamos a fundamentação teórica sobre garantia de qualidade na perspectiva de acreditação, avaliação e auditoria. Em um primeiro momento, os sistemas de garantia da qualidade, são aprofundados teoricamente na perspectiva da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2004, 2005, 2007, 2008a, 2008b, 2008c, 2009). Buscamos fundamentação teórica, também, no sistema de garantia de qualidade – acreditação da Educação Superior Americana na perspectiva da Comissão on Colleges Southern Association Colleges and Schools (COMMISSION ON COLLEGES SOUTHERN ASSOCIATION OF COLLEGES AND SCHOOLS, 2008). Os processos de padronização, dos sistemas de garantia de qualidade, nesse capítulo, foram abordados e aprofundados em dois níveis. Em nível nacional, trabalhamos com o processo de normatização da Educação Superior Tecnológica na perspectiva de um estado que avalia e regula – SINAES (SINAES, 2004). Em nível internacional trabalhamos com o processo de normatização, ou seja, a norma *International Organization for Standardization ISO - 9000:2000*. Nesse capítulo trabalhamos de modo particular a norma - ISO 9001:2000 que aborda o sistema de gestão da qualidade,

dado que a organização de Educação Superior Tecnológica, objeto de estudo nessa tese, possui certificação por esta norma.

No capítulo intitulado *Os community Colleges: uma alternativa viável para os cursos tecnológicos no Brasil e no Senac-RS?* se faz uma análise em que se apresenta e se discute a experiência americana dos Community Colleges, faculdades que predominantemente oferecem cursos curtos de nível pós-secundário. O capítulo objetivou analisar estas instituições na perspectiva de um país como o Brasil que está neste momento com grande expansão na educação profissional tecnológica e nos cursos superiores de tecnologia. O capítulo afirma que na Europa e nos Estados Unidos, pelo menos a metade dos graduados de nível superior ou pós-secundário vem de cursos curtos, ou seja, a experiência é altamente positiva nestes países. A intenção na análise não foi de copiar um modelo, pois se pode fazer mal feito e criar um puro pastiche de modelos sem aderência à realidade Brasileira. A proposta da análise foi de examinar as melhores experiências e de lá tirar lições interessantes. Portanto se os ventos estão soprando a favor de cursos curtos, educação tecnológica, no Brasil é melhor que façamos ao nosso estilo. E não fazê-lo, acabamos copiando “errado”. O texto dialoga, também, com o entrevistado o Professor e Diretor do Community College Leadersip Program – The University of Texas at Austin, Jonh E. Roueche – em que o professor analisa de forma simples e sucinta a trajetória dos Community Colleges nos Estados Unidos, elenca seus indicadores de qualidade, o perfil dos estudantes professores e seus desafios na atualidade. O capítulo apresenta também, em números, o alto investimento do atual governo, Americano, nesta modalidade de educação. O capítulo cita a título de exemplo algumas parceiras que estão ocorrendo entre Brasil e Estados Unidos na Educação Superior Tecnológica. E conclui o capítulo afirmando que: “sendo isto o que eu vi e experimentei em Austin Texas, Estados Unidos, penso que os Community Colleges são uma excelente referência para a educação profissional tecnológica para o Brasil e de modo particular para o Senac-RS.” Em suma, os Community Colleges podem ser uma fonte de inspiração para a educação tecnológica no Brasil. Pois, seu ensino é barato, de qualidade, inovador, em grande escala e possui mecanismos próprios para avaliar os processos de aprendizagem.

O capítulo final intitulado, “*Normas e indicadores de qualidade para avaliação de cursos tecnológicos: uso de indicadores para assegurar a qualidade*”, se inicia conversando com os entrevistados sobre as normas de qualidade implantadas no Senac-RS (ISO 9001:2000 e SINAES) em nível institucional, em nível de educação superior tecnológica e em nível de curso. Analisa-se o impacto das normas de qualidade implantadas na instituição, na educação superior e no curso e se elenca os desafios oriundos dos sistemas de garantia de qualidade no

Senac-RS, na visão dos entrevistados. A implantação dos sistemas de garantia de qualidade trouxeram à tona a categoria *padronização, no Senac-RS* e se constatou que padrões são conjuntos de regras voltadas à criação e manutenção de normas para processos de gestão da qualidade para diversas áreas de uma organização. Apesar da pouca atenção que tem recebido da literatura acadêmica, os padrões permeiam nossas vidas cada vez com maior intensidade.

Neste capítulo se conversou, novamente, com a temática da qualidade na educação tecnológica e se constatou que qualidade no domínio da educação/aprendizagem na educação tecnológica tornou-se uma questão de importância crescente, tanto dos investigadores e profissionais como da comunidade em geral. Constatou-se, também, que uma variedade de abordagens, sobre qualidade em educação, tem sido desenvolvidas e implementadas em diferentes setores como: na educação superior, nas escolas, na educação profissional, tecnológica, no setor de educação à distância, ou na indústria de serviços em geral. Constatou-se, ainda, que as abordagens sobre qualidade em educação tecnológica diferem em vários aspectos, como âmbito ou metodologia e que não há um entendimento comum sobre a terminologia ou a metodologia da qualidade, porque qualidade pode ser vista a partir de uma variedade de perspectivas e dimensões.

Neste capítulo se abordou, também, o *processo de gestão da qualidade orientada*. Buscou-se fundamentação no processo de gestão da qualidade orientada porque a organização em estudo utiliza, também, esta abordagem na gestão da qualidade. Trabalhamos, no texto, o processo de gestão da qualidade orientada em três dimensões, sendo elas: potencial, processo e resultado. Constatou-se que a gestão da qualidade orientada tornou-se uma tarefa de toda a organização envolvendo todos os colaboradores e todos os processos.

O *processo de gestão da qualidade integrativa* - abordagem holística/sistêmica, que também foi encontrado na gestão da qualidade no Senac-RS, trabalhou-se em quatro principais abordagens que são: a gestão normativa, estratégica, tática e operativa. Constatou-se que estas abordagens podem servir como um conceito abrangente e holístico na gestão dos sistemas de garantia da qualidade.

Já nas abordagens de qualidade influentes nas organizações educacionais tecnológicas, a nível internacional, destacamos: *KAIZEN e CIP; BPR; Six Sigma; TQM e TQC*. Constatou-se que a metodologia *Kaizen* é uma boa fonte para revisão e melhoria da qualidade, especialmente para as organizações educativas, pois se trabalha com serviços orientados por processos. Mas não pode servir como um conceito de gestão integrada para o desenvolvimento e concretização da aprendizagem. O método, *BPR*, pode suportar bem a gestão de qualidade nas organizações educacionais tecnológicas. Mas, o método *BPR*, não é a

compensação para uma gestão de qualidade, entretanto ajuda a melhorar a adaptação dos processos de aprendizagem às necessidades do cliente na educação tecnológica. Constatou-se, ainda, que as organizações educacionais podem utilizar o método *Seis Sigma* como um instrumento para revisá-la e para redefinir seus processos de obtenção de um conceito global de gestão de qualidade. Porém, o Seis Sigma tem o potencial para tornar-se uma abordagem holística no futuro. Constatou-se, também, que método *TQM* se encaixa melhor no sentido de definir um conceito de gestão integrada. Mas, atualmente TQM é o conceito de gestão mais integrativo, completo, cumprindo todas as exigências. Total Quality Management (TQM) é especialmente adequado para as organizações de ensino superior tecnológico, devido à sua orientação e acentuação em processos. Afirmamos, ainda, que a família de normas ISO 9000:2000 e os modelos de referência existentes como: a norma - ISO/IEC 19796-1:2005, as especificações PAS 1032-1 e EFQM, são as mais indicadas para o processo de gestão da qualidade orientada em organizações educacionais de formação profissional tecnológica. As normas sugeridas com referência para a educação tecnológica são: A norma, ISO/IEC 19796-1:2005; O modelo de processo - PAS 1032-1; e o modelo de processo - EFQM. Trabalhou-se, também, com as normas de qualidade para a educação tecnológica em nível nacional de modo particular com o *SINAES*. A matriz de referência para construção das dimensões e dos indicadores de qualidade para educação tecnológica, em nível de curso de graduação, foi construída a partir dos indicadores: UNESCO; ISO/IEC 19796-1:2005; PAS 1032-1; EFQM; SINAES (Lei - 10.861/2004) e do SENAC-RS, entre outros.

Escrevi, para você leitor (a), sempre pensando em você por perto, espiando o que escrevo. Não me deixe falando sozinha. Em fim, acredito em um “conhecimento prudente para uma vida decente.” (SANTOS, 2004a, p. 17-56).

2 CONSTRUINDO O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

2.1 APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA

Há pelo menos três anos o ensino superior brasileiro começou a dar sinais de mudanças. O intenso crescimento de alunos e instituições de ensino até 2003 deu lugar a um cenário que caminha para a consolidação e a diversificação da oferta. Ao atender à demanda reprimida, as instituições de ensino superior se viram diante do desafio de buscar alternativas inovadoras para se manterem na disputa por novos alunos. Velhos problemas permanecem, mas novas soluções surgem. (BRAGA et al., 2002; CAHUÍ, 1999; SANTIAGO, 1999).

Conforme dados do Censo em 2007, da Educação Superior, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), ao referir-se sobre o panorama da educação superior, no Brasil, em nível de instituições se registrou em 2007 um número de 2.281 IES, representando um incremento de 11 instituições em relação ao ano de 2006 que era de 2.270 IES. No geral é possível observar que o ritmo de aumento do número de IES vem decrescendo recentemente. Uma das possíveis razões dessa tendência é a recorrente integração de instituições, por fusão ou compra, observada nos últimos anos¹. Mas, os dados do Censo manifestam que o declínio no ritmo de crescimento das IES não se refletiu na oferta de vagas, número de ingressos, matrículas e concluintes, que mantiveram um crescimento relativamente maior. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2009, p.6).

Na distribuição das IES por categoria administrativa encontramos, no Censo de 2007 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2009, p.6), as instituições públicas, divididas entre federais com 106 instituições, representando 4,6%; estaduais com 82 IES, representando 3,6%; e municipais com 61 IES, representando 2,7%. As instituições privadas com um número de 2.032 que se aproxima ao número verificado no ano anterior, com 89% de instituições privadas. É importante salientar que estão incluídas aqui todas as IES que oferecem cursos de graduação (presencial e a distância) (MCCOWAN, 2005).

De acordo com os dados do Censo de 2007 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2009, p.6), em relação à

¹ A tendência é que o mercado fique ainda mais concentrado. A expectativa de especialistas é que os 15 grupos educacionais que detêm 30% do mercado hoje passem a controlar 50% da oferta até 2012.

organização acadêmica encontramos 2.281 instituições, ou seja, verificou-se um incremento de 2,8% em relação a 2006 que tinha 2.270, instituições. No entanto as faculdades (faculdades, escolas, institutos, faculdades integradas, centros federais de educação tecnológica e faculdades de tecnologia²), conforme os anos anteriores, mantiveram o predomínio, com cerca de 2.000 estabelecimentos, correspondente a 86,7% das IES, enquanto as universidades e centros universitários respondem por 8% e 5,3%, respectivamente.

Conforme dados do Censo de 200, encontramos 96 Universidades Públicas e 87 Universidades Privadas. Quatro Centros Universitários Públicos e 116 Centros Universitários Privados. Encontramos, ainda, 149 Faculdades Públicas e encontramos 1.829 Faculdades Privadas, ou seja, um percentual de 92,5%. Os dados revelam que o maior número de faculdades (92,5%) e de centros universitários (96,7%) está vinculado ao setor privado, enquanto as universidades estão distribuídas em proporção aproximada entre setor público 52,5% e o privado 47,5% respectivamente. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA 2009, p.6).

No ensino de graduação presencial, em todo o Brasil, o Censo de 2007 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2009), encontrou em funcionamento 23.488 cursos, (que engloba a formação de bacharéis, licenciados e tecnólogos), representando um aumento de 6,3% em relação a 2006 que tinha 22.101 cursos. Do mesmo modo que nos anos anteriores, as IES privadas foram responsáveis pela oferta do maior número de cursos em 2007, um total de 16.892. A maior percentual de aumento no número de cursos foi observado entre as Faculdades com 8.672 representando 10,7%, as universidades continuam sendo responsáveis pela maior parte dos cursos existentes e, em 2007, registraram 11.936 cursos, representando cerca de 52% de toda a oferta de cursos de graduação presencial.

No geral os dados do Censo de 2007, manifestaram uma nova configuração na expansão da educação à distância e dos cursos superiores de tecnologia. Ao referir-se à evolução do número de Cursos de Educação Tecnológica, segundo a Organização Acadêmica, entre os anos 2002 a 2007 o Censo da Educação Superior de 2007 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2009, p.9) revelou que o ritmo de crescimento dos cursos de educação tecnológica foi “ligeiramente maior do que o observado no ano anterior, embora nos centros universitários tenham sido registrados

² Conforme, – Decreto 5773/2006.

570 cursos representando um incremento de 28,1%.” Foram registrados cerca de 700 novos cursos no Brasil, a maior parte deles ofertados pelas faculdades e universidades.

Tabela 1 - Evolução do número de cursos de educação tecnológica: organização acadêmica

Ano	Nº. de cursos	%	Universidades	%	Centros Uni.	%	Faculdades	%
2002	636	-	164	-	69	-	403	-
2003	1.142	79,6	441	168,9	142	105,8	559	38,7
2004	1.804	58,0	688	56,0	239	68,3	877	56,9
2005	2.525	40,0	956	39,0	369	54,4	1.200	36,8
2006	3.037	20,3	1.189	24,4	445	20,6	1.403	16,9
2007	3.702	21,9	1.423	19,7	570	28,1	1.709	21,8

Fonte: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2009, p.9.

Em 2007 foram ofertadas 394.120 vagas nos cursos de Educação Tecnológica registrando um acréscimo de 23,6% em relação a 2006. As IES privadas são responsáveis por mais de 90% dessa oferta. Conforme dados do IBGE em 2007, ao referir-se aos cursos de graduação tecnológica afirma que:

[...] do total de pessoas que freqüentavam ou freqüentaram anteriormente o curso de graduação tecnológica, foi estimado que 69,2% foram atendidas em instituição de ensino particular. As instituições de ensino público atenderam a 27,6% e os outros tipos de instituição, a 3,3%. (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2009, p. 1).

Como já percebemos pelos dados acima, no contexto brasileiro, a educação superior é majoritariamente privada. Entre as instituições privadas, há aquelas representadas como “empresas educacionais que prioritariamente buscam o maior lucro possível e se inserem, francamente, no jogo das forças de mercado (DIAS SOBRINHO, 2000) [...], fazem da educação um negócio para o benefício individual.” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 196). As instituições educacionais privadas competem por clientes, mas não visam só e necessariamente à maximização dos lucros: “nem sempre o poder de compra vai se expressar em termos monetários e, sim, muitas vezes o mais importante se situa no campo das representações e do domínio político.” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 167; PORTER, 1989).

Neste meio de quase-mercado, quase-educação, quase-qualidade se percebe uma subordinação da educação à produção capitalista que, ao se referir à educação, é como se referir à formação para o mercado de trabalho (DIAS SOBRINHO, 2002). A educação passa a ser pensada como um meio de acúmulo de capital, o qual se desenvolve através da exploração da atividade educativa, ou seja, mais uma modalidade econômica de se obter lucro. “Esta

ideologia empresarial e a cultura globalizada [...] já foi cunhada como mcdonalização [...] e, em suas práticas, vêm o individualismo, a competitividade, o utilitarismo, [...] rendimentos a qualquer preço, a cultura e o culto dos resultados.” (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 172).

Assim sendo, se percebe, cada vez mais, que a educação superior adota uma atitude de estreita proximidade ou, por que não dizer, de subordinação funcionalista ao mercado capitalista neoliberal. Assim, a educação é vista, cada vez mais, como, além de um negócio, uma forma de apoio aos demais negócios, ou seja, mais um mecanismo de e a serviço da acumulação capitalista. Pode-se considerar grave a situação em que a educação se transforma em um meio mercantil, de manipulação e de formação de pessoas desprovidas de qualquer senso crítico voltado para a cidadania na medida em que são submetidos a uma lógica de aprendizado pautado pelo paradigma dominante, o mercado capitalista (DEMO, 2002; SGUISSARDI, 2000).

A vinculação da educação superior ao comércio ameaça a pesquisa, a qualidade, a pertinência entre educação e as demandas sociais, a liberdade e a autonomia acadêmica, correndo-se o risco da mediocridade e superficialidade do conhecimento ao abrir mão da crítica, principalmente, da formação de cidadãos críticos, em favor dos ditames do mercado capitalista (LAMPERT, 2003; SGUISSARDI, 2003). A educação, na medida em que serve à transmissão da cultura das classes dominantes, constitui-se em mecanismo de construção e de manutenção hegemônica (CASSIN, 2003). A educação superior está afetada: “pela função profissionalista, cuja demanda maior se instaura como necessidade de novos e mais saberes relacionados a novas técnicas. O valor central do conhecimento não é mais a verdade, e sim a utilidade, Para que serve? Pode ser vendido? É eficaz?.” (DIAS SOBRINHO, 2002, p.25).

Neste contexto de expansão, privatização e até em alguns casos de mercantilização, da educação superior, um tema que vem à tona é a qualidade em educação; e o conceito de qualidade em educação no marco dos sistemas educacionais, admite uma variedade de interpretações, dependendo da concepção que se tenha sobre o que esses sistemas devem proporcionar à sociedade. Uma educação de qualidade pode significar tanto aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares; como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária; ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou, ainda, aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social. Por outro lado, a expressão “qualidade educacional” tem sido utilizada para referenciar a eficiência, a eficácia, a efetividade e a relevância do setor educacional, e, na maioria das vezes, dos sistemas educacionais, de suas instituições e de seus cursos (DEMO, 2002; SAVIANI, 2001

2002, 1998, 1994, 2007). Para os autores, Morosini (2008a³, 2008b, 2008c 2009a), Cabrera (2008), Somers (2007⁴, 2008⁵); Pawlowski (2005, 2006, 2007, 2008), Adelsberger et al. (2008) e Viebrantz e Morosini (2009) o entendimento do conceito de qualidade, em educação superior, varia de acordo com o contexto, o sistema educacional, a instituição e o curso. Por exemplo, para a UNESCO é impossível que se tenha educação para o desenvolvimento sustentável sem que haja qualidade da educação. Mas o que é educação de qualidade?. A UNESCO afirma que:

[...] a qualidade tornou-se um conceito dinâmico que precisa adaptar-se permanentemente para um mundo cujas sociedades estão experimentando profundas transformações sociais e econômicas. É cada vez mais importante para estimular a capacidade de previsão e antecipação. Já não é suficiente com os antigos critérios de qualidade. Apesar das diferenças de contexto, existem muitos elementos comuns na busca de uma educação de qualidade, o que deveria habilitar a todos, mulheres e homens, a participar plenamente na vida da comunidade e ser também cidadãos do mundo. (UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION, 2003, p.1 – tradução livre).

Mas a educação de qualidade, para a UNESCO, tem como características essenciais: apoio ao enfoque fundamentado nos direitos a todos os esforços educativos. A Educação é um direito humano, conseqüentemente, a educação de qualidade apóia todos os direitos humanos, a educação de qualidade é localmente importante e culturalmente adequada; está confirmada pelo passado, é significativa no presente e prepara as pessoas para o futuro; constrói conhecimentos, habilidades vitais, perceptivas, atitudes e valores; proporciona instrumentos para transformar as sociedades atuais em sociedades mais sustentáveis; e é possível de ser mensurado (DELORS et al., 2006). A UNESCO afirma, também, que a qualidade do ensino superior é função da qualidade dos componentes do sistema e estritamente dependente de uma avaliação e de uma regulação de natureza sistêmica; e determina como dimensões da qualidade, a qualidade do pessoal; dos programas; dos estudantes; da infra-estrutura; e do ambiente interno e externo (UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION, 2003).

Na Declaração Mundial sobre o Ensino Superior (1998), e nos Anais da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, a qualidade é definida com um conceito multidimensional que deve envolver todas suas funções e atividades: ensino, programas acadêmicos, pesquisa e

³ MOROSINI, M. C. Qualidade na educação superior. Disciplina ministrada no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS. Porto Alegre, 20 mai. 2008a.

⁴ SOMERS, P. Qualidade na Educação Superior Americana. Palestra do Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS, 20 jun. 2007.

⁵ SOMERS, P. Acreditação nos Estados Unidos. Seminário Realizado na Universidade do Texas. Faculdade de Educação - Departamento Administração da Educação Superior. Realizado no dia 27 set. 2008.

fomento da ciência, ambiente acadêmico em geral. Uma auto-avaliação interna e transparente e uma revisão externa com especialistas independentes, se possível com reconhecimento internacional, são vitais para assegurar a qualidade. A Declaração Mundial sobre o Ensino Superior apregoa que a qualidade depende de um ensino caracterizado por uma dimensão internacional na qual sejam consideradas: a troca de conhecimento, a criação de redes de interação e a mobilidade de professores e estudantes, bem como de pesquisas internacionais. Na conferência Mundial sobre o Ensino Superior no Século XXI, a qualidade passa a ser um bem público e faz parte dos componentes de cada sistema institucional e é multidimensional e chega-se a ela através do conceito fundamental de:

[...] garantia da qualidade que exige que todas as políticas sistemas e processos sejam orientados no sentido de assegurar a manutenção e o aumento da qualidade dos produtos da educação fornecidos pela instituição. Um sistema de garantia da qualidade é um meio utilizado pela instituição para confirmar, para si própria e aos outros, que foram estabelecidas as condições indispensáveis para que os estudantes atinjam os padrões que a instituição fixou para si. (1998, p. 135).

A OECD (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2007a, 2007b, 2008, 2008a, 2008b, 2008c), ao referir-se à qualidade na educação superior, também, aborda sob a perspectiva de um sistema de garantia da qualidade. Afirma que - com o movimento em direção a economias e sociedades dirigidas pelo conhecimento, a educação tornou-se fundamental para o desempenho econômico dos países, bem como para permitir que indivíduos desempenhem e participem integralmente na economia e na sociedade. No Brasil, o conceito de qualidade em educação superior está correlacionado à presença de um estado avaliador que utiliza critérios e indicadores de qualidade através de um sistema nacional, que envolve todas as IES, SINAES⁶. Conforme prevê o artigo segundo da Lei nº 10.861/2004, o SINAES, deve promover o controle da qualidade, da educação superior, através da avaliação de instituições, de cursos e de estudantes⁷. A lógica que fundamenta o SINAES é a capacidade de articular “regulação e

⁶ O SINAES representa, sim, um sistema, pois: a) integra os instrumentos de avaliação; b) integra os instrumentos de avaliação aos de informação; c) integra os instrumentos de avaliação no MEC; d) integra a auto-avaliação a avaliação externa; e) articula avaliação e regulação; f) Propicia coerência entre avaliação e os objetivos e a política para a educação superior (RISTOFF, 2007, s.p.).

⁷ Em maio de 2006 o governo federal, preocupado com a qualidade da educação superior, por meio do Ministério da Educação, editou o Decreto nº 5.773, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Em seu artigo primeiro, o Decreto assim estabelece: A regulação será realizada por meio de atos administrativos autorizativos do funcionamento de instituições de educação superior e de cursos de graduação e seqüenciais. A supervisão será realizada a fim de zelar pela conformidade da oferta de educação superior no sistema federal de ensino com a legislação aplicável. A avaliação realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES constituirá referencial básico para os processos de regulação e

avaliação.” Estas duas dimensões conferem identidade ao sistema, à *avaliação* educativa propriamente dita, de natureza formativa, mais voltada à atribuição de juízos de valor e mérito em vista de aumentar a qualidade e as capacidades de emancipação e *regulação*, em suas funções de “supervisão, fiscalização, decisões concretas de autorização, credenciamento, reconhecimento, descredenciamento, transformação institucional, etc., funções próprias do Estado.” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, SINAES, 2007, p. 89).

A qualidade vista no domínio da aprendizagem na educação tecnológica, tornou-se uma questão de importância crescente, tanto dos investigadores e profissionais como da comunidade em geral (EDWARDS, 1991). Uma variedade de abordagens, sobre qualidade, tem sido desenvolvidas e implementadas em diferentes setores como: no ensino superior (CRUICKSHANK, 2003; MOROSINI, 2008a, 2008b, 2008c, 2009a), nas escolas, na educação profissional e tecnológica (GREENWOOD; GAUNT, 1994; PAWLOWSKI, 2005, 2006, 2007, 2008; VIEBRANTZ e MOROSINI, 2009), no setor de educação à distância, ou na indústria de serviços em geral (YASIN et al., 2004; DOUGLAS; FREDENDALL, 2004; ITTNER; LARCKER, 1997).

As abordagens, sobre qualidade em educação tecnológica, diferem em vários aspectos, como âmbito ou metodologia. Não há um entendimento comum sobre a terminologia ou a metodologia da qualidade, porque qualidade pode ser vista a partir de uma variedade de perspectivas e dimensões. Ehlers (2003), Ehlers e Pawlowski (2004) e Pawlowski (2005, 2006, 2007, 2008), afirmam que a qualidade possui uma perspectiva multi no seu construir. A principal perspectiva é a terminologia e os correspondentes da compreensão de qualidade. O termo qualidade não é definido e interpretado como no senso comum. Uma definição, de qualidade, amplamente utilizada por Juran (1951, 1997, 1974, 1992) é a *Adequação à finalidade*. Além disso, a International Organization for Standardization(2000) define qualidade dentro a norma (INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARDIZATION, ISO 9000:2000, 2000) como a capacidade de um conjunto de características intrínsecas de um produto, sistema, ou processo em cumprir as exigências dos clientes e outras partes interessadas. No entanto, para Pawlowski (2007), estas definições são demasiado genéricas para ser aplicado no domínio da aprendizagem na educação tecnológica. Os requisitos específicos de ambientes de aprendizagem, na educação

supervisão da educação superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade. (BRASIL, Decreto n. 5.773, 2006).

tecnológica, tais como a incorporação das complexas funções no processo educacional, não são tidos em conta.

A partir de outra perspectiva, a qualidade depende também do seu âmbito e objetivos. Vários conceitos foram desenvolvidos para fins genéricos, tais como a gestão da qualidade total (DEMING, 1982, 1986, 1990). A Gestão da qualidade total também foi aplicada a setores específicos, por exemplo, sistemas de informação de gestão (CORTADA, 1995; RAVICHANDRAN, 2000), desenvolvimento de software (RAI, SONG; TROUTT, 1998; GILL, 2005), ou na gestão do ensino superior tecnológico (CRUICKSHANK, 2003). Além disso, vários conceitos foram desenvolvidos para específicas finalidades, tais como métricas de qualidade dos dados (PIPINO; LEE; WANG, 2002) ou para medir o desempenho dos alunos e dos professores (SHAHA et al., 2004; SHAH, 1997).

A perspectiva recente, em educação tecnológica, com o foco na metodologia de abordagem por processos percebe a qualidade na perspectiva da garantia de qualidade. Para a OCDE (2008) a garantia de qualidade pode ser descrita como uma atenção sistemática, estruturada e contínua à qualidade em termos de manutenção e melhoramento da qualidade e, em termos mais concretos, de políticas, ações e procedimentos necessários para assegurar que aquela qualidade está sendo mantida e melhorada. O conceito de garantia de qualidade é, portanto, complexo, até o ponto em que abrange as dimensões múltiplas de *inputs*, processos e resultados, bem como a maneira como essas dimensões mudam ao longo do tempo. Na prática, atividades de garantia de qualidade tomam várias formas e abrangem um amplo espectro de processos designados para monitorar, manter e aumentar a qualidade.

As diferentes perspectivas de qualidade em educação tecnológica definem a qualidade no seguinte: “reunião adequada das partes interessadas” objetivos e necessidades, que são o resultado de um processo transparente, participativo e de negociação dentro de uma organização (PAWLOWSKI, 2007). Além disso, no campo do ensino tecnológico, a qualidade está relacionada a todos os processos, produtos e serviços para a aprendizagem, apoiada pela utilização de informações e tecnologias de comunicação. Para Pawlowski (2007), a definição de qualidade, em educação tecnológica, precisa ser fundamentada em vários atributos refletindo diferentes perspectivas.

2.1.1 Delimitação do problema

Nos últimos tempos, verificou-se, no Brasil, um aumento significativo na oferta de cursos de educação superior tecnológica. Muitos centros universitários e faculdades isoladas foram criados e passaram a oferecer um número considerável de novos cursos tecnológicos. Até mesmo empresas fizeram investimentos em educação superior, tecnológica. Esse fato relaciona-se às alterações da legislação educacional e também aos novos contornos sociais e econômicos do País (MOROSINI, 2007). Além disso, a expansão foi pressionada, também, por organizações internacionais com o objetivo de forçar a melhoria dos indicadores educacionais brasileiros. De modo geral, a educação superior experimentou profundas transformações nas últimas décadas. Conforme Morosini (2008a), essa expansão deu-se:

[...] a partir de dezembro de 1996, com a promulgação da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, uma transformação significativa, no sistema de educação superior, se instaura. O sistema, que até então se caracterizava pelo forte papel do Estado na sua sustentação, seguindo os ditames internacionais, passa a ter uma expansão desordenada, uma diversificação - de tipos de instituições de educação superior e de tipos de cursos, uma redução do papel do estado, uma privatização e se orienta por uma avaliação em todos os níveis a partir de critérios de qualidade. (MOROSINI, 2000a).

Em 2007 foram ofertadas 394.120 vagas nos cursos de Educação Tecnológica, no País. A Educação Profissional, no Brasil, está organizada em rede e as entidades que a compõem, segundo Manfredi (2002) e Evangelista (2000), estão compostas por inúmeras organizações⁸. Nosso recorte nesta investigação, no Brasil, é o “Sistema S” – Senac-RS.

A partir da LDB 9.394/96 e do Decreto 2.208/76, os cursos superiores de tecnologia ganharam nova dimensão e novo interesse por parte das instituições particulares. A Portaria 1.647/97 regulamentou a criação dos Centros de Educação Tecnológica na esfera privada e, em 2001, as primeiras entidades educacionais particulares receberam autorização para funcionar, o que fez com que crescesse o número de cursos oferecidos a partir de 2002.

⁸ Pelo Ensino Médio e Técnico, incluindo as redes federal, estadual, municipal e privada; pelo “Sistema S”, que inclui os Serviços Nacionais de Aprendizagem e de Serviço Social, mantidos por contribuições para fiscais das empresas privadas: Senai/Sesi (indústria), Senac/Sesc (comércio e serviços, exceto bancos); Senar (agricultura); Senat/Sest (transporte sobre pneus); Sebrae (todos os setores, para atendimento a micro e pequenas empresas), SESCOOP (abrangendo cooperativas de prestação de serviços); por universidades públicas e privadas, que oferecem, além da graduação e da pós-graduação, serviços de extensão e atendimento comunitário; por escolas e centros mantidos por sindicatos de trabalhadores; por escolas e fundações mantidas por grupos empresariais (além das contribuições que fazem ao Sistema S ou utilizando isenção de parte da contribuição devida ao Sistema); por organizações não-governamentais de cunho religioso, comunitário e educacional; pelo ensino profissional livre, concentrado em centros urbanos e pioneiro na formação a distância (via correio).

(LIMA FILHO, 2002, 2006). Ao analisar dados do Censo, destaco que, de 1999 a 2004, a oferta de cursos de tecnologia cresceu consideravelmente. Os dados mostram, em números absolutos, a aceleração espetacular do crescimento dos cursos tecnológicos, ou seja, o crescimento ocorrido nos anos analisados mostrou que houve uma predileção por parte das instituições de educação superior tecnológica.

Tabela 2 - Evolução dos cursos de tecnologia: 1994-2004

Ano	Nº. de cursos	%
1994	261	-
1995	241	(7,7)
1996	293	21,6
1998	258	(11,9)
1999	317	22,9
2000	364	14,8
2001	447	22,8
2002	636	42,3
2003	1.142	76,6
2004	1.804	58,0

Fonte: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2004.

O Censo (2007) da Educação Superior revela que o ritmo de crescimento dos cursos de educação tecnológica foi ligeiramente maior do que o observado no ano anterior, embora nos centros universitários tenha sido registrado um incremento de 28,1%. Foram registrados cerca de 700 novos cursos no Brasil, a maior parte deles ofertados pelas faculdades e universidades.

Tabela 3 - Evolução do número de cursos de educação tecnológica: Organização Acadêmica 2005 a 2007

Ano	Nº. de cursos	%	Universidades	%	Centros Uni.	%	Faculdades	%
2005	2.525	40,0	956	39,0	369	54,4	1.200	36,8
2006	3.037	20,3	1.189	24,4	445	20,6	1.403	16,9
2007	3.702	21,9	1.423	19,7	570	28,1	1.709	21,8

Fonte: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2009 – elaboração da autora em (2009).

Em 2007 foram ofertadas 394.120 vagas nos cursos de Educação Tecnológica registrando um acréscimo de 23,6% em relação a 2006. As IES privadas são responsáveis por mais de 90% dessa oferta.

Tabela 4 - Evolução do número vagas na educação tecnológica: Categoria Administrativa 2002 a 2007

Ano	Total	%	Federal Pública	%	Estadual Pública	%	Municipal Pública	%	Privada	%
2002	65.903	-	6.821	-	4.319	-	601	-	54.126	-
2003	124.749	89,3	7.701	12,9	5.147	19,2	826	37,4	11.075	105,1
2004	200.468	60,7	9.579	24,4	7.500	45,7	2.024	145,0	181.355	63,3
2005	262.468	30,7	11.337	18,7	7.823	4,3	2.981	47,3	240.297	32,5
2006	382.962	21,5	11.776	3,6	9.026	15,4	3.354	12,5	294.806	22,7
2007	394.120	23,6	12.198	3,6	9.263	2,6	3.182	-5,1	369.477	25,3

Fonte: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2009.

Segundo a organização acadêmica, é possível observar que as Universidades são as que apresentaram maior crescimento na oferta de vagas em Educação Tecnológica. Foram mais de 42.000 novas vagas em 2007 e um crescimento de 36,6% em relação a 2006. Embora apresentem um crescimento menor, as vagas nas Faculdades ainda são preponderantes e representam 42,8% do total de vagas da Educação Tecnológica.

Tabela 5 - Evolução do Número de Vagas na Educação Tecnológica: Organização Acadêmica 2002 a 2007

Ano	Nº. de cursos	%	Universidades	%	Centros Uni.	%	Faculdades	%
2002	65.903	-	13.398	-	11.594	-	40.911	-
2003	124.749	89,3	46.166	244,6	22.852	97,1	55.731	36,2
2004	200.458	60,7	70.345	52,4	36.144	58,2	93.969	68,6
2005	262.468	30,9	33,1	33,1	45.739	26,5	123.073	31,0
2006	318.962	21,5	116.842	24,8	56.406	23,3	145.714	18,4
2007	394.120	23,6	159.643	36,6	65.908	16,8	168.569	15,7

Fonte: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2009.

Em 2007, o número total de inscritos, na Educação Superior Tecnológica, foi de 509.716 sendo que 72.625 IES Federal Pública, 64.224 IES Estadual Pública, 2.804 em IES Municipal Pública e 370.063 o destaque para as IES privadas, onde o aumento foi de 26,5%. Apesar desse aumento, o número de inscritos foi menor que a metade do número de vagas oferecidas no mesmo período. “A maior concorrência foi encontrada entre as instituições estaduais, com cerca de 6,9 inscritos para cada vaga.” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2009, p.15).

Em 2007, o número total de ingressos, na Educação Superior Tecnológica, foi de 188.347 sendo que IES Federal Pública 11.919; IES Estadual Pública 9.145 em IES Municipal Públicas 1.522 e IES privada 165.761. O número de ingressos em cursos de educação tecnológica apresentou um crescimento de 20,1% em relação ao ano de 2006 em todas as categorias administrativas foi registrado aumento no número de ingressantes, “com exceção das IES municipais que apresentaram um decréscimo de 20,1% em relação ao

número de ingressos do ano anterior.” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2009, p.17).

O número de concluintes nos cursos de Educação Tecnológica, também, aumentou entre 2006 (54.379) e 2007, foram registrados 70.666 concluintes, ou seja, o crescimento no período gira em torno de 30%. As universidades apresentaram o maior número de concluintes 30.748, ou seja, “o percentual de crescimento do número de concluintes foi de 61%, seguidas pelos centros universitários com um número de concluintes 10.309 (19%) e as faculdades com um número de concluintes 29.609 (11,2%).” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2009, p.17).

O censo de 2007 registrou 347.856 matrículas nesse segmento, correspondendo a um aumento de 24,8% em relação a 2006 que tinha 278.727 matrículas. “O maior número de matrículas, 283.630, foi encontrado nas instituições privadas, seguidas pelas IES federais, com 34.717 e pelas estaduais e municipais, com 24.920 e 4.589 matrículas respectivamente.” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2009, p.18).

Com relação à organização acadêmica, a evolução do número de matrículas em 2007 na educação tecnológica, o censo mostrou que nas Faculdades, o número de matrículas foi de 158.773, e nas Universidades, com 141.714, com maior parte do total de matrículas na educação tecnológica. Os centros universitários registraram 47.369. “O maior crescimento no número de matrículas foi apresentado pelas Universidades (35,5%) e Faculdades (20,1%), enquanto os Centros Universitários apresentaram um crescimento de 12,9% no número de matrículas.” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2009, p.18). A evolução do número de cursos, na Educação Tecnológica na Região Sul e Rio Grande do Sul, podem ser observados nos dados a seguir.

Tabela 6 - Evolução do número de cursos na educação tecnológica: UF a Região Sul e Rio Grande do Sul - 2000 a 2007

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
UF	364	447	636	1.142	1.804	2.525	3.037	3.702
S	108	118	133	208	343	490	577	717
RS	25	24	26	44	81	101	131	176

Fonte: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2009. Adaptação dos dados encontrados pela autora em (2009).

Com a expansão da oferta dos Cursos de Educação Tecnológica e a grande maioria destes cursos são oferecidos em faculdades que estão ingressando no sistema de educação superior, surge assim um grande problema a qualidade dos cursos, da instituição, etc. Neste

contexto da mercantilização da educação tecnológica, justifica-se o questionamento sobre a qualidade e seus indicadores de qualidade (GIOLO, 2006).

Esta investigação se justifica, também, dado que na atualidade é cada vez maior o número de organizações, tecnológicas, que adotam práticas de gestão utilizando ferramentas para o controle de qualidade. Com a proliferação da educação superior, com o crescimento de cursos da educação tecnológica, e com o aumento da exigência dos usuários, cada vez mais informados e esclarecidos acerca dos seus direitos, a qualidade e os sistemas de controle e garantida de qualidade tornaram-se indispensáveis, ou seja, são um fenômeno global que atinge todos os tipos de organizações, sejam elas educacionais, ou não, privadas ou públicas, com ou sem fins lucrativos. A qualidade no domínio da aprendizagem na educação tecnológica tornou-se uma questão de importância crescente, tanto dos investigadores e profissionais como da comunidade em geral uma variedade de abordagens, sobre qualidade em educação, tem sido desenvolvida e implementada em diferentes setores como: no ensino superior, nas escolas, na educação profissional e tecnológica, no setor de educação à distância, ou na indústria de serviços. Em geral constatamos que as abordagens, sobre qualidade em educação tecnológica, diferem em vários aspectos, como âmbito ou metodologia e que não há um entendimento comum sobre a terminologia ou a metodologia da qualidade, porque a qualidade na educação tecnológica pode ser vista a partir de uma variedade de perspectivas e dimensões.

Na atualidade a educação tecnológica, no Brasil, passa por um processo de Padronização⁹, ou seja, um estado que avalia e regula a qualidade da educação superior. (ESTADO avaliador, 2006). Estas ações são coordenadas, na educação tecnológica pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica que é responsável em planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação das políticas da educação profissional e tecnológica; promover ações de fomento ao fortalecimento, à expansão e à melhoria da qualidade da educação profissional e tecnológica e zelar pelo cumprimento da legislação educacional no âmbito da educação profissional e tecnológica. Em maio de 2006 o governo federal, por meio do Ministério da Educação, editou o Decreto nº 5.773, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Em seu artigo primeiro, o Decreto assim estabelece que a *regulação* será

⁹ Padrões são conjuntos de regras voltadas à criação e manutenção de normas para processos de gestão da qualidade para diversas áreas de uma organização. Apesar da pouca atenção que tem recebido da literatura acadêmica, os padrões permeiam nossas vidas cada vez com maior intensidade.

realizada por meio de atos administrativos autorizativos do funcionamento de instituições de educação superior e de cursos de graduação e seqüenciais. A *supervisão* será realizada a fim de zelar pela conformidade da oferta de educação superior no sistema federal de ensino com a legislação aplicável. A *avaliação* será realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES constituirá referencial básico para os processos de regulação e supervisão da educação superior, a fim de promover **a melhoria de sua qualidade**. (grifo nosso. BRASIL, Decreto nº 5.773, 2006). Por outro lado, algumas instituições de educação profissional tecnológica também, preocupadas com a melhoria da qualidade da educação, adotam outras normas de controle do processo de qualidade, por exemplo, as normas, International Organization for Standardization, da família NBR ISO 9000:2000 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2000a), entre outras.

Na atualidade encontramos a Educação Superior brasileira, (entenda-se também a educação tecnológica), com algumas características específicas que podemos assim classificar: “expansão; privatização; diversificação; centralização; desequilíbrio regional; ampliação do acesso; desequilíbrio da oferta; ociosidade de vagas; corrida por titulação; e lento incremento da taxa de escolarização líquida.” (RISTOFF, 2008, p. 41-42). É neste contexto de expansão, privatização, diversificação, da educação superior tecnológica, que pretendemos: “*investigar a qualidade na educação superior tecnológica, em tempos de expansão do Sistema de Educação Superior, na perspectiva dos sistemas de garantia de qualidade –, acreditação, avaliação e auditoria.*”

2.1.1.1 Objetivo Geral

Investigar a qualidade na educação superior tecnológica, em tempos de expansão do Sistema de Educação Superior, na perspectiva dos sistemas de garantia de qualidade –, acreditação, avaliação e auditoria.

2. 1.1.2 Objetivos Específicos

Analisar a expansão da educação tecnológica e as políticas de qualidade inerentes à educação tecnológica Brasileira.

Analisar a expansão da educação tecnológica Americana – Community Colleges e seus indicadores de qualidade.

Analisar o impacto da implantação das normas de qualidade no Curso Superior de Tecnologia em Sistemas de Informação – Senac/POA (Fatec); elencar e analisar quais as normas de qualidade mais adequadas para a Educação Superior Tecnológica.

Configurar indicadores de qualidade para os cursos superiores de tecnologia.

Via de regra, a qualidade, na educação tecnológica, está associada ao mercado de trabalho. Entretanto, é preciso desenvolver indicadores qualitativos para medir o valor que a sociedade confere à missão e aos objetivos da educação superior, tecnológica, que vão além das necessidades do mercado de trabalho e de como as boas instituições adquirem estes objetivos.

2.1.2 Recorte espaço-temporal: Brasil – Senac-RS – USA – Community College - Texas

O recorte nesta investigação faz-se em relação à educação tecnológica, no “Sistema S”, a pesquisa foi realizada no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac-RS). A educação profissional, tanto no Brasil quanto nos demais países do mundo, historicamente foi relegada a um segundo plano. No Brasil¹⁰, desde suas origens, teve como objetivo fornecer às classes menos favorecidas a possibilidade de ingresso no mercado de trabalho. Porém, ao longo da história, configura-se uma formação excludente, possibilitando aos seus egressos apenas a ocupação de *postos de trabalho* subservientes, [...] estabelecendo-se uma nítida distinção entre aqueles que detinham o saber (ensino secundário, normal e superior) e os que executavam tarefas manuais (ensino profissional) (PARECER CNE/CEB nº16/99; LIMA FILHO, 2005; KUNZER, 1998a). A educação profissional servia, então, para manter a dicotomia de classes e formar trabalhadores que executassem o trabalho de forma rotineira e

¹⁰ No Brasil, por muitos anos, o trabalho braçal era realizado pelos escravos. Essa cultura colonial escravista deixou marcas na visão da sociedade a respeito do mundo do trabalho. Foram valorizadas as formações intelectuais, acadêmicas, e desvalorizadas as funções operacionais, que exigiam trabalho braçal.

descontextualizada, fornecendo ao mercado de trabalho a “mão-de-obra” necessária para atender às demandas da classe dominante (KUNZER, 1998b; KUNZER; DELUIZ, 2005).

Em decorrência das “Leis Orgânicas da Educação Nacional” e dos Decretos-Leis de 1942 (governo Vargas), quando foi estabelecido o conceito de menor-aprendiz para os efeitos da legislação trabalhista e definida a Organização da Rede Federal de Estabelecimentos de Ensino Industrial sendo que: [...] o ensino profissional consolidou-se no Brasil, embora ainda fosse considerado como uma educação de segunda categoria (PARECER CNE/CEB nº 16/99), destinada a oferecer formação àqueles que necessitavam ingressar precocemente na força de trabalho e para os filhos dos operários, desvalidos da sorte e menos afortunados (MANFREDI, 2002).

Nas décadas subsequentes, com a “Lei Federal 1.076/50, e a promulgação da Lei Federal nº 4.024/61 e a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei Federal nº 5.692/71 que reformulou a Lei Federal nº 4.024/61” (MANFREDI, 2002, p. 69); alguns avanços foram obtidos em relação ao ensino profissionalizante, tais como a plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível, possibilitando aos egressos de cursos técnicos a continuidade dos estudos em nível superior. No entanto, o ensino profissionalizante, de modo geral, mantinha seu caráter puramente técnico, negando o caráter formador da educação. “[...] Transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador.” (FREIRE, 2000, p. 37).

Com a Lei Federal nº 9.394/96, atual LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação e o trabalho são reconhecidos como direitos do cidadão, o que representa a “[...] superação do enfoque assistencialista e do preconceito social que desvalorizava a educação profissional.” (PARECER CNE/CEB nº 16/99)¹¹. Essa mesma Lei (LDB) viabilizou a expansão da educação superior na iniciativa privada.

Nesse contexto histórico, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, “criado em 1946 a partir da Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-Lei nº 6.141/43), teve como linha de ação, durante muito tempo” o [...] treinamento das técnicas para preenchimento dos postos de trabalho bem definidos, “com ênfase na preparação para o fazer, sem preocupação especial com o questionar, propor, criar, avaliar.” (SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL-DN, 2002, p. 19-20), descontextualizando a prática e a teoria. Cabe aqui salientar que a forma como o trabalhador percebe a relação entre o saber

¹¹ Mais informações sobre a legislação – podem ser encontradas em - BRASIL: 1937, 1997, 1946, 2004^a, 2004B 1988,1968,1996, 2005^a, 2005B, 2002^a, 1999^a, 1981, 1999B, 2002B, 1963, 2001, 1976.

teórico e prático “[...] contribui para definir seu comportamento político, aceitando com maior ou menor grau a sua condição subalterna, os critérios de valorização de seu trabalho, os critérios de salário e promoções, submetendo-se e/ou discutindo, negociando, reivindicando.” (KUENZER, 1995, p. 132, 1989, 1998, 1995).

Devido à reorganização econômica, política e internacional associada ao uso intensivo de alta tecnologia nas empresas, os processos de produção passam a exigir dos trabalhadores alto grau de abstração, capacidade para gerir a variabilidade e os imprevistos, desenvolvimento da competência para o trabalho em equipe, entre outros. Nesse contexto, o Senac-RS reformulou sua missão, visão, princípios e público de atendimento e, a partir de 2003, iniciou uma mudança estrutural em todos os aspectos. Implantou a política de qualidade total, entre elas, a gestão por processos fundamentado nas normas da ISO 9000:2000, por exemplo, a ISO 9001:2000 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, ISO 9001:2000), PGQP, BSC, entre outros. Para adaptar-se a esse novo contexto, o Senac-RS “ingressou no mercado da Educação Superior”, confiante que seria um bom negócio para a empresa.

No plano de ação do Senac-RS ao referir ao mercado externo, há a afirmação: “ao analisar o mundo do trabalho, constata-se a valorização do conhecimento como fator primordial de ganhos de qualidade e produtividade nas organizações, o que faz com que o Senac-RS assuma uma postura estratégica de reposicionamento no mercado educacional, com ações de consolidação do nível técnico e ampliação do nível superior.” (SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL, 2006, p.6). E, até 2007, o Senac-RS “quer consolidar-se como instituição de Educação Profissional, com qualidade reconhecida da Formação Inicial ao nível Superior.” Conforme dados do Documento Técnico (SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL-DN, 2005, p.13), “a primeira inserção do Senac/Nacional na Educação Superior foi em 1989”, e no Senac-RS, foco desta investigação – a inserção na educação superior, tecnológica –, deu-se a partir de janeiro de 2004.

O Senac-RS, Instituição Mantenedora, iniciou suas atividades em 1946, destinado a suprir a mão-de-obra qualificada ao setor terciário da economia, notadamente comércio de bens e serviços. Possui, atualmente, 41 Unidades Educacionais em 31 municípios do interior do Estado, além de Porto Alegre. Na Capital, situam-se seis unidades, das quais duas constituem-se em IES (SILVA, L., 2008).

Dentre as Escolas do Senac-RS no Estado, 19 constituem-se em Unidades Educacionais que se dedicam à Formação Inicial e Continuada de trabalhadores; 16 estão

credenciadas pelo Conselho Estadual de Educação (CEED) como Escolas de Educação Profissional (EEP), oferecendo Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores; e quatro são IES credenciadas pelo MEC, as quais desenvolvem sete Cursos de Graduação, sendo um Bacharelado e seis Graduações Tecnológicas (SILVA, L., 2008).

A IES (Unidade Mantida) Faculdade de Tecnologia Senac-RS - Porto Alegre-RS (Fatec-POA), foco da presente investigação, é uma instituição privada sem fins lucrativos e está localizada à Rua Coronel Genuíno, 130, no Centro. A sua atuação na Educação Superior passou a ocorrer a partir de seu credenciamento via Portaria Ministerial/ME nº. 269, de 20 de janeiro de 2004. Atualmente, oferta os seguintes Cursos de Graduação tecnológica: Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas; Curso Superior de Tecnologia em Marketing de Varejo; Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria.

O Estudo de Caso será realizado na Faculdade de Tecnologia Senac-RS de Porto Alegre, no Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, autorizado em 20/01/2004 e reconhecido em 07 de março de 2007. Critérios para o recorte, o Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas foi o primeiro a ser reconhecido pelo MEC no Senac-RS, pela Portaria Ministerial nº 249, de 07/03/2007. Esse oferece o maior número de vagas, possui o maior número de alunos, bem como tem uma grande demanda e expansão.

O que é um Community College?

O Community College é uma invenção americana, é uma instituição pública com cursos de dois anos que atende às necessidades educacionais e de carreira, de uma grande variedade de alunos, em todas as faixas etárias e experiências. Ou ainda podemos definir os Community Colleges, como instituições norte-americanas de ensino superior focadas na prática profissional. Com mais de um centenário os Community Colleges, Americanos, têm crescido em números de estabelecimentos e transformaram-se, para acompanhar as mudanças ocorridas no mundo do trabalho. A Associação Americana dos Community Colleges afirma que “nenhum outro segmento, do ensino superior, da resposta mais eficaz às necessidades da comunidade e aos trabalhadores do que os ACC.” (AMERICAN ASSOCIATION OF COMMUNITY COLLEGES, 2008, p.5; 2007).

Em 1901 nascia, em Ilinois, o Joliet Junior College que é a mais antiga faculdade pública de dois anos existente nos Estados Unidos. Nos primeiros anos, o ensino estava

centrado nos estudos, em geral e nas artes liberais. Mas, durante a depressão, dos anos 1930, os ACC criaram programas especiais de formação (prática) para qualificar o trabalhador, dado que o desemprego era generalizado.

Após a II Guerra Mundial, com a reconversão das indústrias militares e dos bens de consumo, surgiram novas qualificações e foram criados novos empregos; esta transformação social e econômica juntamente com o Ato G.I. Bill criou unidades de ensino superior com mais opções para as qualificações profissionais (VAUGHAN, 2006a).

Em 1948, a Comissão Truman, sugeriu a criação de uma rede de estabelecimentos públicos, fundamentados nos ACC, “para servir as necessidades das comunidades locais.” (VAUGHAN, 1989, p.15).

Na década de 1960 (VAUGHAN, 1985), os ACC, tornaram-se uma rede nacional de ensino superior, com a abertura de aproximadamente de 457 estabelecimentos no País. Ou seja, mais do que o dobro do que existia antes desta década. O crescimento, gigantesco, das construções e instalações, dos ACC, foi financiado por uma economia robusta e apoiado no ativismo social da época. O número de ACC tem crescido continuamente desde a década de 60. Atualmente, existem mais de 1.200 ACC, nos Estados Unidos, que atendem na graduação, mais da metade da população nacional de estudantes.

Na década de 80 (VAUGHAN, 2006b) os participantes, da comissão sobre o futuro do ACC, preocupados com a fragmentação da sociedade, chamam os ACC para uma maior aproximação com as comunidades. Em resposta a este desafio nasceram as parcerias com grupos cívicos, que possuem instalações, até hoje, nos ACC. Nesta década, também, foi incentivada a educação básica, para as comunidades, e para isto se implantou, nos ACC, cursos de computação, composição, leitura, entre outros, de acordo com a necessidade em cada comunidade local. Esta aproximação às comunidades locais foi refletida no aumento do número de matrículas, “no ano letivo de 1996-97, se constata que 9,3 milhões de pessoas participavam, em cursos de dois anos, nas faculdades nos ACC. Outros cinco milhões participavam em cursos de menor duração.” (AMERICAN ASSOCIATION OF COMMUNITY COLLEGES, 2008, p. 2). Conforme, dados da AACC, “desde 1901, pelo menos mais de 100 milhões de pessoas já participaram em cursos nos ACC.” (AMERICAN ASSOCIATION OF COMMUNITY COLLEGES, 2008, p.6).

Entretanto, no século XX, os ACC, não só sobreviveram, como prosperaram, demonstrando notável resiliência e tornaram-se centros de ensino e oportunidade para todos os que buscavam formação, independente da idade, raça e ou poder aquisitivo. “Marcamos um século em que os ACC têm ajudado milhões de pessoas a aprender e avançar em direção a

metas pessoais, ao mesmo tempo em que ajudamos comunidades inteiras a enfrentar seus desafios.” (AMERICAN ASSOCIATION OF COMMUNITY COLLEGES, 2008, p.1).

A competência, atual, dos ACC vem de uma longa data com muito estudo, pesquisa, investimento do poder público, por exemplo, desde 1944, foi fundado o Community College Leadership Program (CCLP) no Departamento de Administração Educacional na Universidade do Texas em Austin, onde há o mais antigo programa de doutorado do país, com foco principal na preparação de líderes, centrais, dos ACC. Mais de 600 alunos se formaram desde o seu início, com mais de 508 nos últimos 40 anos. Mais de 64 estudantes de doutorado estão atualmente matriculados. É o programa, de doutorado, que possui melhor nota no ranking nacional.

Atualmente, os ACC atendem a metade dos estudantes do ensino superior no País, mantendo a tradição de cursos práticos que preparam para o mercado de trabalho, com mensalidades baixas, participação na vida da comunidade e formação permanente.

Austin Community College (foco desta investigação) é uma faculdade pública de dois anos na comunidade, e é autorizada a operar no estado do Texas, sob a jurisdição do Texas *Higher Education Coordinating Board*. Tem uma localização central em Austin, Texas, a capital, e sua área de serviço incluem oito municípios na Central Texas. O ACC, atualmente, mantém sete campi: Rio Grande (1975), Riverside (1984), Northridge (1989), Pinnacle (1990), Cypress Creek (1991), Eastview (1999) e o South Austin Campus (2006). ACC também opera em três unidades adicionais: o Highland Business Center (1988), Downtown Centro de Educação (2000), o Centro de Assistência Técnica (2001). As observações centram-se com mais intensidade no Campus Rio Grande.

2.2 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Na obra *Manual de investigação em ciências sociais*, Quivy e Campenhoudt (1998) observam que o fato científico é conquistado sobre os preconceitos, construído pela razão e verificado nos fatos. Tais princípios são apresentados pelos autores como sete etapas que devem ser percorridas em três atos de uma peça de teatro: a “ruptura” com preconceitos e falsas evidências, a “construção” de um sistema conceitual organizado e susceptível de exprimir a lógica suposta na base do fenômeno e a “verificação” dos fatos. Os três atos não são independentes, constituem-se mutuamente e são realizados ao longo de uma sucessão de

operações agrupadas em sete etapas em permanente interação: a pergunta de partida; a exploração: leituras; as entrevistas exploratórias; a problemática; a construção do modelo de análise; a observação; a análise das informações; as conclusões.

Por meio da pergunta de partida o pesquisador deve exprimir o mais exatamente possível o que procura saber, elucidar e compreender melhor. Uma boa pergunta deve possuir as qualidades de clareza, exequibilidade e pertinência. A pergunta definida como de partida para esta tese de doutorado é “quais os melhores indicadores de qualidade para avaliar a educação superior tecnológica, no Senac-RS?” Ou seja, para responder esta pergunta temos como objetivo: investigar a qualidade na educação superior tecnológica, em tempos de expansão do Sistema de Educação Superior, na perspectiva dos sistemas de garantia de qualidade – avaliação, acreditação e auditoria. E para atingirmos este objetivo geral optamos por uma abordagem metodológica de estudo de caso e análise de conteúdo.

No sentido de desenvolver um trabalho que possa contribuir de maneira relevante para a construção dos indicadores de qualidade para a educação superior tecnológica, optou-se pela realização de uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso. Segundo Maanen (1979, p.520), a pesquisa de natureza qualitativa “tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social trata-se de reduzir a distância entre indicar e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação.” O desenvolvimento de um estudo de pesquisa qualitativa supõe um corte temporal-espacial de determinado fenômeno por parte do pesquisador. Esse recorte define o campo e a divisão em que o trabalho desenvolver-se-á, isto é, o território a ser mapeado. O caráter do estudo de caso, deste estudo, justifica-se pelo fato de que o estudo de caso possui, segundo Chizzotti (1995, p. 102): “uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência”, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora; passo este fundamental para a elaboração dos indicadores nesta tese.

Para Yin (2001), um estudo de caso é uma investigação empírica que estuda um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. Ou seja, a investigação de estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única, em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos e dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidência, como os dados precisando convergir em formato de triângulo, e, como outro resultado, “beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a

coleta e análise de dados.” (YIN, 2001, p.33). Lüdke e André (1986) afirmam que o estudo de caso qualitativo ou naturalístico encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da educação.

2.2.1 Etapas da pesquisa

A pesquisa pode ser dividida em três grandes momentos. Primeiramente foi realizada a análise bibliográfica a qual por sua vez, também pode ser dividida em três momentos distintos. Em um primeiro movimento, pré-qualificação, a doutoranda buscou, com ajuda de sua orientadora, construir uma base teórica sobre os principais temas envolvidos na tese, da mesma forma que procurou verificar a produção existente, no tocante ao tema, nas áreas de educação tecnológica, qualidade, garantia de qualidade e indicadores de qualidade, ou seja, a análise documental. Num segundo movimento, deste primeiro momento, se fez a escolha do campo de observação, ou seja, o Sistema “S” e dentro deste sistema optou-se pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial Senac-RS – na Faculdade de Tecnologia Fatec-POA, no Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Num primeiro momento nos aproximamos do campo de estudo, selecionado, através dos trâmites burocráticos para obter acesso legal à fonte de estudo¹²; No contacto inicial a instituição fez algumas delimitações para o acesso a instituição¹³; Neste primeiro movimento se fez, também, pré-entrevistas, diálogos, visitas exploratórias e coleta de material¹⁴. Já em um terceiro movimento, após a qualificação, e a partir do *feedback* recebido da banca

¹² Solicitação formal, em março de 2008, ao Diretor Regional do Senac-RS, para realização da pesquisa. b)Visita, no Departamento Regional, em maio de 2008, à coordenação do Setor de Qualidade do Senac-RS, solicitando a autorização da pesquisa. c) Encaminhamento à direção regional do projeto de pesquisa, carta da orientadora e carta à coordenação do Curso de Pós-Graduação PUC/RS. d) Recepção, em junho de 2008 - via correio, da autorização da direção regional do Senac-RS para a realização da pesquisa. Documento em anexo.

¹³ Visita a Faculdade de Tecnologia: diálogo realizado com a Direção da Faculdade de Tecnologia Senac-RS no dia 24/06/2008, ficando definida a pessoa (assessor da direção da faculdade) com quem serão estabelecidos todos os contatos, bem como a solicitação de dados, envio de questionários, etc. As solicitações dos dados serão na medida do possível enviadas por e-mail. Conforme o Diretor da Unidade (FATEC-POA) para todos os documentos dos quais se necessita é preciso uma solicitação formal ao Diretor Regional do Senac-RS. b) Na Direção Regional os dados sobre o sistema de controle e garantia de qualidade, serão fornecidos pela coordenação do departamento da qualidade - o senhor Lúcio José da Silva.

¹⁴ Realização de Diálogos Exploratórios – com o Diretor Regional do Senac-RS, Coordenador do departamento da qualidade do Senac-RS e o Diretor da FATEC-POA, entre outros. Visita ao setor de qualidade, na Direção Regional, para coleta de material com a coordenação do setor da qualidade – dia 10/06/2008.Recebimento de material via E-mail, no dia 14/06/2008, da Assessoria de Planejamento.

examinadora, composta por *experts* em conhecimento, da educação tecnológica e qualidade, foram realizados os ajustes e complementações solicitados.

O segundo grande momento da pesquisa foi realizada nos Estados Unidos, no Estado do Texas na cidade de Austin, no Campus Rio Grande. No primeiro movimento se fez visitas exploratórias aos sete Campi dos Community Colleges e se fez à seleção do Campus a ser observado – Campus Rio Grande. Realizou-se observação durante seis meses neste Campus. No segundo movimento se construiu o referencial teórico sobre o histórico dos Community Colleges, através de análise documental, entrevistas e observações. No terceiro momento da pesquisa, fizemos análise dos dados obtidos em campo apoiando-nos no método da análise textual discursiva e retornamos novamente ao campo – Senac-RS e demos continuidade à análise dos dados através da análise de conteúdo. E por último fizemos a proposição de alguns indicadores para a avaliação de cursos superiores de tecnologia.

As construções das vozes teóricas, nesta tese, deram-se de modo mais intenso nos dois primeiros momentos da pesquisa, ou seja, para atender ao objetivo geral, desta tese, realizou-se a análise bibliográfica e de documentos: a) da questão histórica da educação profissional e tecnológica no Brasil e no Senac-RS; b) da questão histórica dos Community Colleges nos Estados Unidos, Texas, Austin – Campus Rio Grande; c) a questão do percurso histórico da qualidade e do Senac-RS; d) da questão da política da qualidade na Educação Superior; e) a questão da Acreditação da Educação Superior nos Estados Unidos e nos Community Colleges.

As construções das vozes empíricas aconteceram através da observação de campo, entrevistas individuais semi-estruturadas e coleta de material. A observação de campo foi realizada no Community College, Campus Rio Grande, Texas, Austin de 21 de janeiro de 2009 a 30 de junho de 2009. A entrevista sobre os Community Colleges foi realizada em 13 de março de 2009, ao professor John E. Roueche. O material desta entrevista foi utilizado para a análise dos Community Colleges perguntando-nos se eles são uma alternativa viável para os Cursos Tecnológicos no Brasil e no Senac-RS. Já no Senac-RS, as entrevistas foram realizadas aos gestores, em nível regional e em nível local ao coordenador do curso em estudo - Fatec-POA, e a coordenadora geral da Educação Superior Tecnológica do Senac-RS. Para Quivy e Campenhoudt (1998), a etapa de exploração comporta operações de leitura, entrevistas ou outros métodos de exploração complementares e tem como objetivo principal assegurar a qualidade da problematização.

Já na análise textual discursiva, seguimos o pensamento de Moraes (2003), Puglisi e Franco (2005), Minayo (2003), Marques (2001) e de Barndin (2004). Além disso, entende-se

que a interpretação de discursos permite ampliar os limites do conhecimento por meio da evolução e da revelação da consciência da própria autora da tese.

Na elaboração das dimensões e dos indicadores, em nível de curso de graduação tecnológico, seguiu-se, entre outros, as abordagens de Aquino e Puentes (2004; JULIATTO, 2005; DILL, 2000; DUBOIS, 1998; GARVIN, 1992; GREEN, 1968; HOURSBURHG, 1999; HUTCHINS, 1993; LAKATOS; MARCONI, 2001; KUH, 2009; PAWLOWSKI, 2007; PFEFFER; COOTE, 1991; PISTRAK, 1981; SRIKANTHAN, G. e DALRYMPLE, 2002; TAM, 2001). O memorial da matriz de referência, para a construção das dimensões e indicadores, foi elencada a partir do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES (BRASIL, 2004) e das Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura – UNESCO (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR NO SÉCULO XXI, 1998); da norma ISO/IEC 19796-1:2005, e dos modelos de processos (PAS 1032-1e EFQM); levando em consideração o modelo de gestão sistêmico encontrado no Senac-RS. Este foi o conjunto de referências entendidas como potencialmente mobilizadoras para construção da matriz de referência que gerou as dimensões e os indicadores em nível de curso de graduação tecnológico. Dentre outros modelos pesquisados, estes se destacaram pela abrangência sistêmica, e em virtude de abordarem aspectos de ações que podem resultar em medidas confiáveis de desempenho relacionadas às atividades interna e externa das instituições de educação superior. Além disso, seus indicadores possuem características capazes de amparar estratégias de curto e longo prazo. Para sistematização da matriz e para a elaboração das dimensões e os indicadores seguiu-se a orientação de Contandriopoulos (1999; PAWLOWSKI, 2007 e outros, em que a análise qualitativa dos mesmos compreendeu as seguintes etapas: a) escolha das normas e processos para a construção da matriz; b) seleção dos modelos; c) projeto e protocolo de análise; d) escolha e aplicação dos modos de análise; e) análise transversal; f) construção das dimensões e dos indicadores em nível de curso de graduação tecnológico.

A partir do conjunto de definições contido nesta parte do trabalho, torna-se possível à elaboração do seguinte resumo da metodologia:

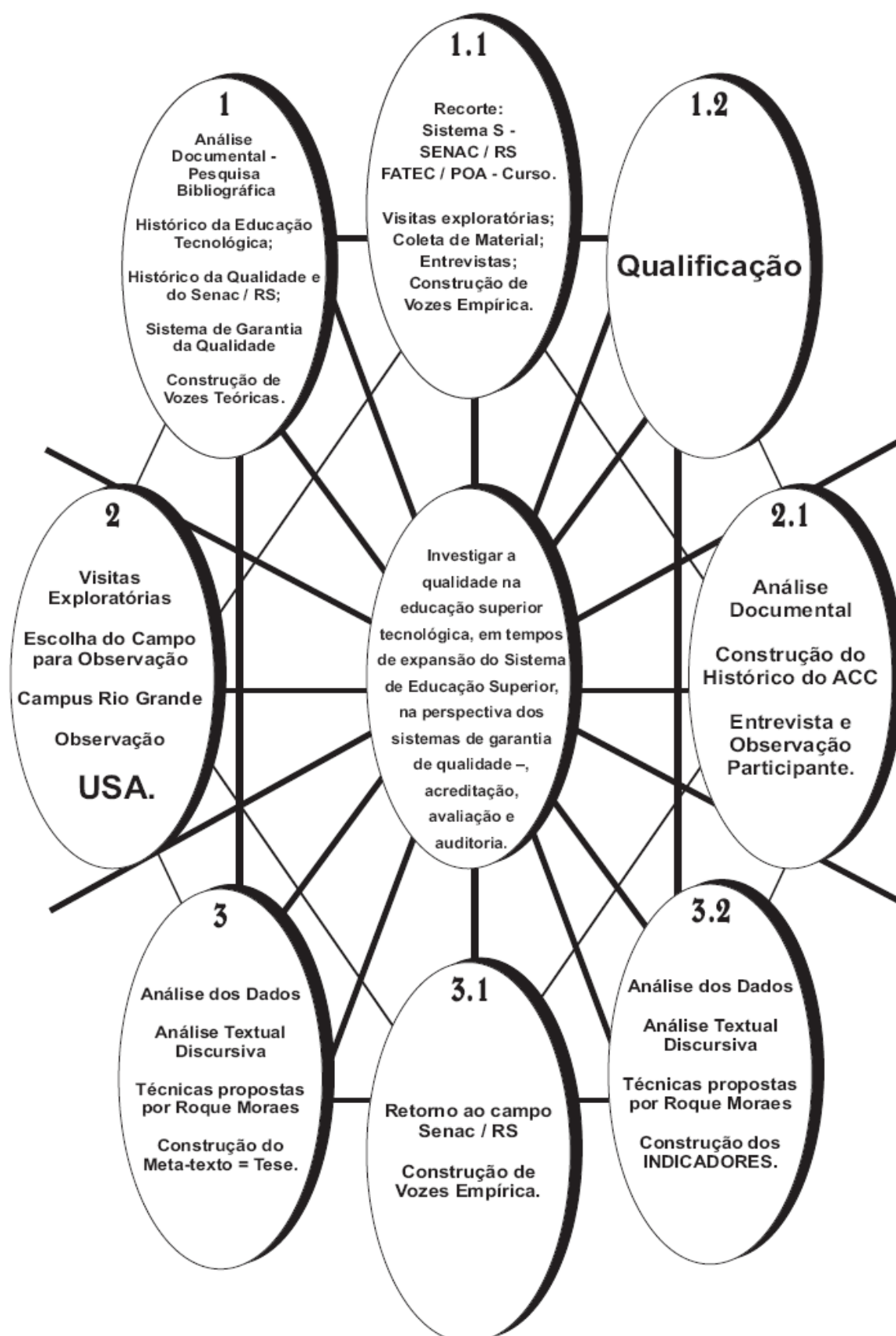


Figura 1 - Momentos da pesquisa
 Fonte: A autora (2009).

2.2.2 Técnica de coleta de dados: entrevistas e observação

A técnica de coleta de dados, essencial para a realização da etapa empírica da pesquisa, deu-se por meio de entrevistas individuais semi-estruturadas e observação de campo. May (2004) sugere especificar as questões que pautarão as entrevistas, contudo, afirma que o pesquisador está livre para transcender às perguntas listadas e, guiado por seu juízo e pelos adjetivos de seu estudo, no sentido de esclarecer os questionamentos, bem como de aprofundar elementos que surjam durante o diálogo.

2.2.3 Critérios de seleção para as entrevistas

Para Mazzotti (1999, p. 147), a realidade é “socialmente construída em uma dada situação e, portanto, não se pode apreender seus significados se, de modo arbitrário e precoce, a aprisionarmos em dimensões e categorias.” Entretanto é relevante selecionar procedimentos metodológicos e campos teóricos, pois podem ser proveitosos e trazer vantagens para a compreensão do problema em questão. Nesse estudo investigativo, optou-se pela entrevista semi-estruturada como instrumento para a coleta de dados tanto nos Community Colleges, nos USA, como no Senac-RS.

Em Austin, USA, entrevistamos o Professor Doutor Jonh E. Roueche, o critério de seleção para esse entrevistado foi de que, entre outros, Roueche, possui experiência de trabalho nos Community Colleges; uma vasta produção bibliográfica sobre os Community Colleges, americanos, e por ser, atualmente, o Diretor do Community College Leadersip Program - The University of Texas at Austin. O Programa de Doutorado, coordenado pelo entrevistado, forma diretores para os Community Colleges; e é o programa com melhor nota no ranking nacional.

Já no Senac-RS os entrevistados foram: Lúcio José da Silva que foi entrevistado por trabalhar há muitos anos na educação profissional, por ter sido coordenador do núcleo de qualidade do Senac-RS e por possuir experiência em educação profissional em nível nacional e internacional; e de modo particular o entrevistado possui experiência nos processos de certificação adotados pelo Senac-RS. O entrevistado da Fatec-POA foi o professor e coordenador do curso Franz Figueroa, este entrevistado foi selecionado por ser coordenador

do curso em estudo; por possuir experiência em Educação Superior Tecnológica, por haver participado nos processos de certificação ISO; bem como por ter participado nos processos do SINAES, na Faculdade de Tecnologia – Fatec-POA. A entrevistada Fabiane Franciscone foi selecionada por coordenar, em nível institucional, a Educação Superior Tecnológica e por estar nesta coordenação desde a implantação da Educação Superior no Senac-RS. Quanto ao número de entrevistados, foi utilizado como critério os princípios da técnica de saturação, ou seja: à medida que as informações se repetiam havia uma indicação da suficiência dos entrevistados.

2.2.4 Entrevistas

A finalidade de uma pesquisa qualitativa não é computar opiniões ou pessoas, mas, ao contrário, explorar o espectro de opiniões e as diferentes representações sobre o assunto em questão. Portanto, optei por utilizar um roteiro semi-estruturado em sua concepção, porém flexível na aplicação, com o intuito de gerar conversas mais ou menos naturais. Segundo Bauer e Gaskell (2002), o emprego da entrevista qualitativa serve para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes. Ela fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. Utiliza-se este artifício quando o objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos. Embora estando ciente de que “nenhum método dá conta de captar o problema em todas as suas dimensões” (ZAGO, 2003, p. 294), optou-se, neste estudo, pela entrevista como um dos instrumentos para a coleta dos dados. As entrevistas apresentam extrema relevância, pois se configuram como um momento privilegiado com os agentes envolvidos no processo dos sistemas de garantia de qualidade e favorecem o conhecimento das realidades pesquisadas.

O diálogo com professor e Diretor do Community College Leadersip Program – The University of Texas at Austin, Jonh E. Roueche¹⁵ ocorreu no dia 13/03/2009. Nossa conversa girou em torno das seguintes temáticas: a) Descrição dos Community Colleges, quanto a sua origem, número, financiamento, perfil dos alunos e professores, entre outros; b) Descrição das

¹⁵ Nosso entrevistado foi escolhido, entre outros, por possuir uma vasta bibliografia sobre os Community Colleges, nos Estados Unidos, e por ser o Diretor do Programa de Doutorado, que forma diretores para os community colleges, com melhor nota no ranking nacional.

funções mutantes, nivelamento, sistema de educação vocacional, inovações pedagógicas, educação de adultos, entre outros; C) Descrição de indicadores de eficácia/qualidade dos Community College.

As entrevistas no Senac-RS se realizaram no dia 11 novembro de 2009, com as seguintes questões:

a) No processo de gestão da qualidade - quais são os Standards implantados no Senac-RS? Em nível institucional? Na Educação Superior Tecnológica? Em nível de Curso Superior de Tecnologia?

b) Qual o impacto do sistema de garantia de qualidade em nível organizacional? Social? Cognitivo? Ambiental? Na Educação Superior Tecnológica? e no Curso Superior de Tecnologia?

c) Quais os indicadores de qualidade utilizados pelo Senac-RS? Em nível institucional? Na Educação Superior Tecnológica? No Curso Superior de Tecnologia?

d) Quais os indicadores de qualidade que você sugere como fundamentais para avaliar um curso Superior de Tecnologia no Brasil? E no Senac-RS?

As perguntas nasceram a partir da revisão bibliográfica realizada nessa tese a qual permitiu emergir potenciais categorias “a priori”, entre outros.

2.2.5 Observação participante

André (1995, p.28), afirma que a “observação é chamada de participante por que parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-se e sendo afetado por ela.” O pesquisador aproxima-se das pessoas, das situações, dos locais e dos eventos, estabelecendo um contato direto que possibilite perceber, captar os fatos e acontecimentos da forma mais real possível. Os eventos, os locais, as pessoas e as situações, são observadas em sua “manifestação natural¹⁶.”

Segundo André (1995, p.29), o período de tempo em que o pesquisador mantém esse contato direto com a situação estudada pode variar muito, “abarcando desde algumas semanas até vários meses ou anos.” Optou-se pela observação de campo, nos Community Colleges em

¹⁶ Entenda-se que a manifestação do “real” é sempre parcial, devido a vários fatores, entre os quais, a estrutura psíquica do investigador, o contexto, a dinâmica das relações entre os sujeitos.

Austin, Texas, pelo fato de que esta modalidade de educação americana para mim era desconhecida. Fez-se observação aos sete Campi em Austin, e de modo particular no Community College Campus Rio Grande. Durante as observações utilizou-se um conjunto de técnicas como: participar em aulas de inglês, observar, ver, escutar, memorizar conteúdos de conversas, registrar logo após o encerramento do diálogo, tomar notas durante as observações, redigir o diário de campo e fotografar, entre outros.

A observação em campo ocorreu do seguinte modo: nos meses de setembro/08, a novembro/08 optou-se por fazer visitas de observação aos sete Campi em Austin dos Community Colleges, sendo eles: Rio Grande (1975), Riverside (1984), Northridge (1989), Pinnacle (1990), Cypress Creek (1991), Eastview (1999) e o South Austin Campus (2006). Observaram-se, também, algumas unidades adicionais, por exemplo, o ACC Highland Business. De setembro/08 a novembro/08 se fez, também, observação (duas vezes por semana segunda-feira e quarta-feira das 6:30pm – 8:30pm), em um Community College localizado dentro de uma escola de ensino médio em um bairro da Cidade de Austin – na Escola - Murchison Community School.

A partir do dia 21 de janeiro/09 a 30 de junho de /09 três vezes por semana (Segunda, Quarta e Sexta), das 12h00min as 15h00min horas, passei observando e coletando dados no Community College - Campus Rio Grande. Este Campus foi selecionado para realizar as observações por dois motivos. O primeiro motivo foi por que o Campus estava localizado no centro da cidade de Austin e facilitava a locomoção: ônibus, até o local. O segundo motivo deu-se porque neste mesmo local participei de aulas de inglês.

Estas observações facilitaram-me, entre outros, a escrita dos capítulos da tese, Community Colleges e o Sistema Educacional Norte-Americano; Acreditação nos Estados Unidos e nos Community Colleges, bem como na análise dos Community Colleges na perspectiva da viabilidade dos mesmos no Brasil.

A observação no Senac-RS não foi realizada de modo intenso, assim como se fez nos USA, pelo fato da pesquisadora já haver trabalhado na instituição com coordenação pedagógica, em Uruguaiana-RS – pedagoga no setor de Pedagógico da Direção Regional - Senac-RS, na organização da avaliação institucional da Educação Superior – SINAES e na direção, interina, das Faculdades de Tecnologia Senac - Passo Fundo e Porto Alegre.

2.2.6 Técnica de análise de dados

Uma vez capturados e gravados o conteúdo das entrevistas, realizou-se, então, a interpretação dos dados, com vista a realizar preposições que atendessem aos objetivos deste trabalho. Para tanto se utilizou um caminho de análise formulado por Moraes (2001, 2001a, 2000b, 2001c, 2002, 2003, 2007), Bardin (2004), Puglisi; Franco (2005) e Minayo (2003). A escolha de Moraes deveu-se à clareza de seus procedimentos, à versatilidade com que dialoga entre as variadas referências da pesquisa (primárias e secundárias), bem como a familiaridade que a autora da pesquisa possui com tal ferramenta.

A análise de conteúdo trabalha tradicionalmente com materiais textuais escritos. Há dois tipos de textos: textos que são construídos no processo de pesquisa, tais como transcrições de entrevista e protocolos de observação; e textos que já foram produzidos para outra finalidade quaisquer, como jornais ou memorandos de corporações, etc. Na análise de conteúdo, “o ponto de partida é a mensagem, mas precisa ser considerada a condição contextual de seus produtores e assenta-se na concepção crítica e dinâmica da linguagem.” (PUGLISI; FRANCO, 2005, p. 13).

É conveniente que seja considerado não apenas a semântica da língua, mas também a interpretação do sentido que um indivíduo atribui às mensagens. A análise do conteúdo, hoje, “é cada vez mais empregada para análise de material qualitativo obtido através de entrevistas de pesquisa.” (MACHADO, M. N. M., 2002, p. 53).

Minayo (2003, p. 74) enfatiza que a análise de conteúdo visa verificar hipóteses e/ou descobrir o que está por trás de cada conteúdo manifesto. “[...] o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito e/ou latente).” A análise e a interpretação dos conteúdos obtidos enquadram-se na condição dos passos (ou processos) a serem seguidos. Reiterando, pode-se dizer que para o efetivo caminhar neste processo, a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e, mesmo, “o pano de fundo no sentido de garantir a relevância dos resultados a serem divulgados e, de preferência, socializados.” (PUGLISI; FRANCO, 2005, p. 24).

A análise de conteúdo é considerada uma “técnica para o tratamento de dados que visa identificar o que está sendo dito a respeito de determinado tema.” (VERGARA, 2005, p. 15). Bardin (2004) conceitua a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do

conteúdo das mensagens (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. A finalidade da análise de conteúdo “é produzir inferência, trabalhando com vestígios e índices postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos.” (PUGLISI; FRANCO, 2005, p. 25).

Para Moares (2007, p. 143), “a análise de conteúdo investe tanto em descrições como em interpretações.” A descrição, nessa perspectiva de análise, é uma etapa importante e necessária, mesmo que não se possa permanecer nela. As categorias construídas no processo da análise de algum modo envolvem tanto descrição como interpretação.

A análise textual, conforme o relato daqueles que com ela se envolvem, é tarefa árdua e, dada a sua subjetividade, apresenta enormes dificuldades ao longo de seu processo. Contudo, parece ser na redação do relatório de pesquisa, ou meta-texto, o ponto onde residem os maiores desafios aos pesquisadores. Vencer a folha em branco é tarefa que deixa muitos perplexos. Em Silva (2006), a *síndrome da folha em branca*, espécie de medo que busca se impor ao desafio da escrita apresenta-se como evento bastante frequente entre os pesquisadores. Neste sentido, o método de análise textual auxilia o pesquisador a superar a inércia inicial da produção do meta-texto, agregando qualidade e validade ao mesmo, o que será fundamental a superação dos desafios impostos no caminho da concretização dos objetivos que esta tese busca construir.

Para Moraes (2003, 2007) não é somente na redação do meta-texto que residem os desafios da análise textual. Mas é neste momento em que a forma como o trajeto de análise foi trilhado acabará por revelar a sua eficácia. Para Moraes (2007), é importante considerar que um mesmo texto permite a retirada de diferentes sentidos, dependendo das percepções do pesquisador, suas intenções, bem como das referências teóricas que estão sendo empregadas na análise. Destaca o autor em estudo que é fundamental que exista envolvimento do autor com a pesquisa. Em estudos deste tipo, o pesquisador necessita estar impregnado pelo conteúdo pesquisado. Estas leituras, fundamentais ao posterior processo de análise, são basicamente baseadas em teorias e capazes de promover os “flashes de compreensão”, uma das metáforas utilizadas pelo autor para descrever a “tempestade de luz” capaz de fazer emergir as idéias dentre o caótico e o desordenado caos do “corpus” da pesquisa (MORAES, 2003). Para Moraes (2003, p.4), o “corpus” constitui em “produções linguísticas, referentes a determinados fenômenos e originadas em um determinado tempo.”

Moraes¹⁷ divide o processo de análise de conteúdo em cinco etapas. Na etapa de *Preparação*, verificou-se a representatividade e pertinência do material coletado e das entrevistas em relação aos objetivos propostos e a codificação dos materiais.

Na etapa de *Unitarização*, foi feita a releitura cuidadosa do material coletado e das entrevistas e foi definida as unidades de análise, no caso, palavras e termos repetidos ou de mesmo sentido que remetiam a uma mesma idéia; as unidades foram codificadas e posteriormente isoladas, tendo sido reelaboradas para que tivessem um significado completo em si mesmas; e agrupadas em unidades de conteúdo.

A *Categorização/Codificação* foi feita em três fases, inicial, intermediária e final, mantendo-se um critério semântico analógico. Nos três níveis de categorização foram observadas e cumpridas as características fundamentais nos critérios de categorização, quais sejam a validade – pertinência em relação aos objetivos da análise; a exaustividade – classificação de todos os dados significativos; a homogeneidade – manutenção de uma única dimensão de análise; a exclusividade – classificação de cada elemento em uma única categoria; e a objetividade ou consistência – classificação clara ao longo de toda a análise.

O trabalho de *Descrição se produziu* “textos-síntese” em que se buscou expressar o conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise.

Finalmente, na etapa de *Interpretação*, foram retomadas as categorias finais, procedeu-se a um trabalho de inferência e interpretação à luz das teorias existentes sobre o tema em estudo e buscou-se apoio de outros autores.

Em textos mais atuais, Moraes em seus diversos artigos (MORAES, 2001a, 2001b, 2001c, 2003 e MORAES; GALIAZZI, 2001), divide, as cinco etapas mostradas a cima em três etapas principais: *a unitarização*, *a categorização* e a elaboração do *meta-texto*. A unitarização é o procedimento de divisão de um texto em unidades de significado menores. Esta fragmentação pode resultar em unidades de análise maiores ou menores, dependendo da determinação do pesquisador.

Para Moraes (2006, p.6) a busca por categorias a partir de dois movimentos simultâneos de unitarização, a partir de classes estabelecidas “à priori”, bem como de um processo emergente (categorias emergentes), é reconhecido como válido pelo autor. Neste texto optamos pela combinação das duas alternativas, ou seja, as categorias à priori, evidenciadas a partir da revisão bibliográfica foram garantia de qualidade – acreditação, avaliação e auditoria. As categorias emergentes encontradas foram as seguintes: padronização

¹⁷ Material, oral, coletado pela autora na Disciplina Oferecida na PUC-RS – sobre análise textual discursiva – de março a julho/07.

da educação superior tecnológica e normatização em dois níveis: ou seja, padronização na educação superior tecnológica por adoção de normais internacionais como, por exemplo, a ISO 9001:2000 e normatização em nível nacional imposta pelo governo federal o SINAES.

Seguindo o processo de unitarização, para Moraes (2003) as unidades obtidas devem ser classificadas com códigos, para que não se percam os seus textos de origem, nem a ordem em que estavam alocadas dentro dos mesmos. Então, são buscadas e destacadas palavras-chaves que, posteriormente, servem para agrupar unidades, conforme os seus significados. Desta forma, torna-se possível reconstruir novos significados, a partir da superação da compreensão que poderia ser obtida por meio de uma leitura superficial, em prol da possibilidade da emergência de novas e mais profundas compreensões, o que é possível através de um processo de desconstrução, que conduza a totalidade do texto ao caos, resgatando-o novamente.

A segunda etapa, no processo da análise textual, é a categorização, Moraes (2007), refere-se ao agrupamento de diferentes unidades com significados semelhantes em uma mesma categoria. Para ele em um primeiro movimento, são criadas categorias iniciais, orientadas, principalmente, pelas categorias formadas “à priori.” Sendo assim, com base no aprofundamento das vozes empíricas à luz das vozes teóricas, busca-se responder aos objetivos da pesquisa, a partir da produção de *categorias emergentes* (MORAES, 2003). Ao contrário de estudos quantitativos, a análise textual exige uma postura dialética (DEMO, 2002). Isso significa dizer que se deve considerar o constante ir e vir entre o “corpus” e as categorias produzidas. Desta maneira, em pesquisas que trabalham com categoria “mistras” ou “emergentes”, é bem provável que o aprofundamento no tema leve o pesquisador ao aperfeiçoamento de suas proposições e ao desenvolvimento de categorias intermediárias e categorias finais, tal como proposto por Moraes (2003) e ocorrido na construção desta tese.

Para Moraes (2002), no movimento de criar e aperfeiçoar categorias, é fundamental que o pesquisador tenha sempre em mente o objetivo de seu trabalho, visto que, ao final do mesmo, deverá apresentar um relatório, neste caso, uma tese é esperada. Sendo necessária esta ser sustentada por um sistema lógico, o autor em estudo, propõe que cada categoria atue como pilar lógico de sustentação, devendo cada qual conter um “argumento aglutinador”, ou seja, “teses parciais” que exercitam e constroem a “tese geral.”

Moraes (2001b) apresenta alguns atributos como necessários na produção de categorias. O primeiro e mais importante deles é validade ou pertinência. Apesar de diferentes aspectos conferirem validade a uma pesquisa, o autor destaca o papel fundamental da realização de uma revisão bibliográfica com amplitude suficiente para cobrir os assuntos

relativos ao objetivo da pesquisa. O segundo quesito é homogeneidade, que consiste nos padrões utilizados para a determinação de categorias. Ainda que algumas sejam mais gerais e outras mais específicas, isso necessita ser resultado de um certo critério claro e único de escolha. Outro quesito relevante é a sua amplitude e precisão. A categorização deve ser feita em movimentos e não de uma só vez. Moraes (2001b) sugere que no processo de categorização à priori, o pesquisador disponha as categorias das mais amplas às mais restritas, realizando exatamente o oposto no processo de categorização emergente.

Um quarto atributo proposto por Moraes (2001b) diz respeito à profundidade e ao envolvimento do pesquisador com os materiais pertinentes à pesquisa. Em outras palavras, exige-se que o conjunto de categorias formado seja exaustivo. Por fim, o último quesito apontado pelo autor trata do princípio da exclusão mútua, que regra a questão da possibilidade de classificação de unidades de conteúdo em diferentes categorias no meta-texto. Neste ponto, o autor defende a viabilidade da inclusão de uma unidade em mais de uma categoria, resguardando, assim o texto de uma eventual abordagem fragmentada acerca dos fenômenos estudados.

Para Moraes (2003, p.12) a análise textual é um processo de autoria. “A pretensão não é o retorno aos textos originais, mas a construção de um novo texto.” Assim sendo, é importante destacar que esta tese também buscou criar novos significados.

O meta-texto mostra a interação entre o autor e outras vozes. Para Marques (2001) este processo necessita da convocação de uma comunidade argumentativa para que se faça ciência, visto que é somente no seio da sociedade que pode ocorrer o legítimo debate acerca das verdades postas (MARCONI; LAKATOS, 1991, 2002). Marques (2001) considera como interlocutores ou “testemunhas” nesta relação os pesquisadores, os membros do campo empírico e os teóricos. Cita como exemplo, a realização de citações, tanto no caso dos sujeitos empíricos, como de teóricos, trata de contribuir no sentido de demonstrar a efetiva presença e participação dos membros no processo científico. Fragmentos daquilo que foi escrito por outros autores ganham nova roupagem quando costurados pelo autor. Portanto, a realização de inferências, fruto de reflexão e abstração, é algo normal e que transfere autoridade ao texto (MORAES, 2007). A produção textual exige reflexão profunda, para que exista produtivo diálogo entre os textos dos discursos e os textos teóricos. Assim sendo é da comunicação entre teoria e a prática que nasce o argumento interpretativo consistente, devendo esta união efetivar-se de fato para que se atinja validade nos resultados da análise. Em outras palavras, o texto tem que se revelar ao leitor.

A análise textual trata do desabrochar de novos significados e entendimentos acerca de um determinado problema de pesquisa, a partir de um processo de autoria. O desafio não se constitui em identificar a verdade contida nos discursos, mas sim construir uma tese, conforme a compreensão particular de um pesquisador-autor, a partir de argumentos que tiveram como referência os diálogos realizados entre as vozes “testemunhas” empíricas e teóricas (MORAES, 2001a, 2001b, 2001c, 2002, 2003 e 2007). Interpretar um texto exige resignificá-lo e isso é tarefa de quem lê e não daquele que o escreveu, ou discursou.

Moraes (2003), destaca a importância de um compromisso com as vozes dos sujeitos empíricos e os fundamentos teóricos, ou seja, o autor reforça a necessidade do rigor com que o estudo precisa ser conduzido ao longo de todas as suas etapas, como condições para a sua validade e confiabilidade. Para o autor, respeitadas estas condições, as ressignificações e conclusões do pesquisador-autor terão maior chances de serem aceitas pelos demais cientistas.

Se por um lado Moraes (2007) propõe um conjunto de técnicas e direcionamentos ao processo de análise e produção textual, por outro não imprime amarras no que se refere ao estilo do pesquisador, permitindo-lhe grande liberdade para exercitar a sua criatividade.

A proposta de análise dos dados apresentada por Moraes é fundamental nesta tese dado que nossa intenção na construção de indicadores de qualidade, para a educação tecnológica, segue um modelo de análise de gestão integrada/ integrativa (processo) e o conceito de gestão da qualidade é sistêmico.

Acreditamos que a postura de um pesquisador tem que ser dialética, entre outras coisas, contemplar a possibilidade da existência de mais de uma verdade e, principalmente, o fato de que a verdade se encontra em constante processo de evolução. Isso significa dizer que para o pesquisador dialético, o conhecimento é algo inacabado em sua essência. Tal noção acredita-se, é fundamental para a tese que se propõe.

3 EDUCAÇÃO SUPERIOR TECNOLÓGICA: APORTES DO BRASIL E DOS ESTADOS UNIDOS

Este capítulo foi organizado em duas grandes partes, sendo que a primeira parte, do capítulo tem como objetivo descrever e analisar, de forma sucinta, o percurso histórico da educação profissional no Brasil, desde suas origens até a criação, desenvolvimento e implantação dos cursos superiores de tecnologia no Senac-RS, de modo especial priorizando o recorte desta investigação, que é o Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas – (Fatec-POA) e se analisa o percurso histórico pelo viés da qualidade. Já a segunda parte, deste capítulo, objetiva propiciar uma visão geral do sistema educacional norte-americano, do nível elementar ao universitário, salientando os múltiplos papéis desempenhados pelos Community Colleges¹⁸, dentro desse sistema. No texto fazemos uma discussão do sistema educacional americano, de forma sintética e descrevemos com mais detalhes o percurso histórico dos Community Colleges desde seu nascimento até a atualidade; se descreve, também, o impacto dos Community Colleges no Estado do Texas e de modo particular se descreve os Community Colleges em Austin.

3.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM PERCURSO HISTÓRICO ATÉ A CRIAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E IMPLANTAÇÃO DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA NO SENAC-RS

A educação profissional pode ser analisada de forma correlacionada ao Ensino Médio, ao qual tem se vinculado e desvinculado, historicamente. O Ensino Médio tem oscilado quanto a sua definição e objetivos, mas na maior parte do tempo vem tendo um caráter acadêmico, voltado para o ingresso ao Ensino Superior. Por outro lado, a educação profissional, destinada às camadas menos favorecidas, foi quase sempre estigmatizada, marginalizada, ou seja, assumindo tanto um estilo assistencialista, sem qualidade e de preparação para um ofício, quanto um cunho pragmático, de atendimento aos interesses do setor produtivo (CUNHA, 2000a, 2000b, 1997a, 1997b; MANFREDI, 2002).

De modo geral, a educação brasileira, no decorrer da sua história, vem representando a própria dualidade da sociedade brasileira, consubstanciada em uma acirrada e desigual

¹⁸ Os Community Colleges oferecem cursos de dois anos e conferem diplomas e graus associados, encaminhando para faculdades estaduais e universidades, ou conduzindo diretamente para a força de trabalho.

distribuição de rendas, que se reflete em uma também desigual distribuição e socialização e acesso ao conhecimento de qualidade. Para Oliveira e Amaral (2007, p.167), “pode-se afirmar que foi se tornando oficial e legitimado o grande distanciamento existente entre a educação da elite” (GRAMSCI, 1968) caracterizada por uma maior qualidade e por seu caráter acadêmico, seletivo e propedêutico (MACHADO, 2000). Que era ministrada em instituições secundárias; e superiores, e a educação para as camadas menos favorecidas era marcada pela qualidade questionável traduzida em um ensino pontual e aligeirado (ofertado em escolas primárias e profissionais). Para Manacorda (1989, p. 356), a consciência da separação entre as duas formações do homem tem a sua expressão literária nas chamadas “sátiras dos ofícios.”

Para se compreender a temática da qualidade, dos sistemas de controle e garantia de qualidade nos cursos superiores de tecnologia, na atualidade, foco desta pesquisa, faz-se necessário, de forma breve, percorrer a trajetória da educação profissional no Brasil até a atualidade.

3.1.1 O mundo do trabalho em transformação e a educação tecnológica

Fernandes (2008) afirma que, para pensar qualidade em educação profissional, se faz necessário uma discussão sobre trabalho e educação. Para fazer essa discussão, aproprio-me do pensamento de Saviani (1994, 2002), em que o trabalho e a educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa.

Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos sob o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico. (SAVIANI, 2007, p.4).

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva divina, mas tem que ser produzida pelos próprios seres humanos, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o ser humano não nasce ser humano. Ele se forma ser humano. Ele não nasce sabendo produzir-se como ser humano. Ele necessita aprender a ser “homem”, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do ser humano é, ao mesmo

tempo, a formação do “homem”, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do ser humano mesmo.

Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens se educavam e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência, são afastados aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie. (SAVIANI, 2007, 4).

Saviani (2007) afirma que, nas comunidades primitivas, os homens se apropriavam coletivamente dos meios de produção da existência e, nesse processo, se educavam e educavam as novas gerações. Prevalcia, aí, o modo de produção comunal, também chamado de “comunismo primitivo.”

Não havia a divisão em classes. Tudo era feito em comum. Na unidade aglutinadora da tribo dava-se a apropriação coletiva da terra constituindo a propriedade tribal na qual os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo. Nessas condições, a educação se identificava com a vida. A expressão ‘educação é vida’ e não preparação para a vida, reivindicada muitos séculos mais tarde, já na nossa época, era, nessas origens remotas, verdade prática. (p.5).

Para Saviani (2007, p. 5), estão aí os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação. “Fundamentos históricos porque referidos a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens. Fundamentos ontológicos porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens.”

O desenvolvimento da produção conduziu à divisão do trabalho e, daí, à apropriação privada da terra, provocando a ruptura da unidade vigente nas comunidades primitivas. A apropriação privada da terra, então o principal meio de produção, gerou a divisão dos homens em classes. Configuram-se, em consequência, duas classes sociais fundamentais: a classe dos proprietários e a dos não-proprietários (SAVIANI, 2007).

Na Antigüidade, tanto grega como romana, configura-se esse fenômeno que contrapõe, de um lado, uma aristocracia que detém a propriedade privada da terra, e, de outro lado, os escravos. Daí, a caracterização do modo de produção antigo como modo de produção escravista. O trabalho é realizado predominantemente pelos escravos. Essa divisão dos seres humanos em classes irá provocar uma divisão também na educação. Introduce-se, assim, uma ruptura na unidade da educação antes identificada plenamente com o próprio processo de

trabalho. A partir do escravismo antigo passa-se a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres e outra para a classe não-proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira está centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho.

A primeira modalidade de educação deu origem à escola. A palavra escola deriva do grego σχολή e significa, etimologicamente, o lugar do ócio, tempo livre. Era, pois, o lugar para onde iam os que dispunham de tempo livre. Desenvolveu-se, a partir daí, uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo. Pela sua especificidade, essa nova forma de educação passou a ser identificada com a educação propriamente dita, perpetrando-se a separação entre educação e trabalho. (SAVIANI, 2007, p.6).

Manacorda (1989) retoma o mesmo tema na conclusão de sua História da educação, referindo-se à constante da história da educação, uma daquelas constantes que sempre são repropostas, embora sob formas diferentes e peculiares, descrevendo-a com as seguintes oposições:

A separação entre instrução e trabalho, a discriminação entre a instrução para os poucos e o aprendizado do trabalho para os muitos, e a definição da instrução “institucionalizada” - oratória [...] como formação do governante para a arte da palavra entendida como arte de governar (o “dizer”, ao qual se associa a arte das armas, que é o “fazer” dos dominantes); trata-se, também, da exclusão dessa arte de todo indivíduo das classes dominadas, considerado um “charlatão demagogo”, um meduti. A consciência da separação entre as duas formações do homem tem a sua expressão literária nas chamadas “sátiras dos ofícios.” Logo esse processo de inculturação se transforma numa instrução que cada vez mais define o seu lugar como uma “escola”, destinada à transmissão de uma cultura livresca codificada, numa áspera e sádica relação pedagógica. (p. 356).

Se é possível detectar certa continuidade, mesmo no longuíssimo tempo, na história das instituições educativas, isso não deve afastar nosso olhar das rupturas que, compreensivelmente, se manifestam mais nitidamente, ao menos em suas formas mais profundas, com a mudança dos modos de produção da existência humana. Conclui-se, portanto, que o desenvolvimento da sociedade de classes, especificamente nas suas formas escravista e feudal, consumou a separação entre educação e trabalho. Essa separação entre escola e produção reflete, por sua vez, a divisão que foi se processando ao longo da história entre trabalho manual e trabalho intelectual. “De um lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual.” (SAVIANI, 2007, p. 9).

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho, nas duas últimas décadas do século XX e no início do século XXI, têm alterado o processo, a gestão e a organização do trabalho nas diferentes esferas da produção e da circulação de bens e serviços. Essas alterações estão ligadas à crise vivida pelo capital no processo cíclico inerente à natureza desse modo de produção (Marx, 1983). Busca-se, então, como saída, a reestruturação na base produtiva, como forma de enfrentar a crise estrutural da sociedade (MOROSINI, 2008a).

O processo produtivo que caracterizou o século XX, dominado pelo binômio taylorismo-fordismo, foi a expressão do paradigma industrial (ANTUNES, 2000) e representou, na realidade, um modo de vida capitalista e formou a base econômica e política, necessária para a expansão do capital no pós-guerra (MOROSINI, 2008a).

A mudança do paradigma produtivo alterou, substancialmente, a gestão e o processo de trabalho (AMARAL, 2008; MOROSINI, 2008a). O novo paradigma produtivo/tecnológico ou informacional representou, para alguns autores, a possibilidade de uma nova etapa do capitalismo, o que Harvey (1998) denominou de “acumulação flexível”, considerando como tal a flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e dos padrões de consumo. Mudou o paradigma, a forma de gerenciamento e o processo de trabalho (MOROSINI, 2008a).

Toda essa reestruturação produtiva, que começou no final do século XX e que ainda está em curso, tendo em vista o descompasso da assimilação pelos países centrais e periféricos, exige dos países maior preocupação com os recursos humanos, continuando à frente das mudanças, sendo protagonistas, sujeitos e atores das mesmas.

As reformas na educação não poderiam fugir da intencionalidade posta pelo novo padrão tecnológico e das implicações dela decorrentes. Portanto, as reformas que estão sendo realizadas podem ser analisadas como formas de arranjos que facilitem um reordenamento político e social condizente com os novos padrões de produção.

Para Morosini (2008a), nesse contexto de mudança, exige-se um novo perfil para o trabalhador, mais adequado, às demandas da nova etapa do capital, cujas características principais são: a desespecialização; a polivalência e plurifuncionalidade; a criatividade; a flexibilidade; a capacidade de resolver problemas e, portanto, de pensar - qualidades negadas no modelo fordista. Para tanto, era preciso reestruturar a formação dos trabalhadores baseando-a nesses novos aportes, que incluem não somente o conhecimento e o domínio do mundo informatizado e robótico, mas também dessa nova subjetividade que inclui uma adesão sem restrições à empresa e uma capacidade de trabalhar em equipe, de conjugar vários

processos do trabalho, de ser flexível e capaz de encontrar soluções rápidas e baratas para as questões que possam se apresentar no cotidiano do mundo do trabalho.

As mudanças, que se processaram na base material de produção, modificaram os processos de trabalho, trazendo como conseqüência uma forte modificação na questão do emprego na sociedade. A educação, nesse cenário, passa a ser vista como um investimento capaz de permitir a solução das dificuldades de desemprego pelos quais passam os países ditos emergentes. A solução apresentada pelos organismos internacionais, para a formação de novos quadros, impõe novos desafios à educação.

Ao mesmo tempo, a educação definida nas políticas do governo está vinculada à lógica do capital. O que interessa à formação do ser humano é que sejam capazes de se adaptar, sem delongas, a essa sociedade cuja lógica é condicionada pelo mercado. Passa-se, assim, a ter uma concepção produtivista da educação, isto é, aquela que venha ao encontro da formação do consumidor e não do cidadão, uma educação para a domesticação, para a submissão, e não para a emancipação e a libertação.

As novas exigências postas para a educação vêm como uma forma de fazer frente à crise mundial do capitalismo iniciada na década de 1970. Essa é representada, sobretudo, pela incapacidade do modelo taylorista/fordista de dar conta das exigências de produção e consumo do mercado, que vinha se modificando em função tanto das inovações tecnológicas quanto da dificuldade de continuar financiando o setor privado e de desenvolver Políticas Sociais de reprodução da força de trabalho.

Sabe-se que cada etapa do desenvolvimento cria um projeto educacional que possa responder às demandas postas pela sociedade. No caso específico, em função da crise do modelo taylorista/fordista, outro modelo da acumulação configura-se, baseado na introdução de novas tecnologias (robótica, informática, microeletrônica, etc.) e de novas formas de gestão e de controle da qualidade. Nesse contexto, um modelo foi desenhado para a educação, traduzido pelo ordenamento jurídico em vigor, tendo à frente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394, de dezembro de 1996 (MANFREDI, 2002).

As políticas oficiais para a educação procuram responder ao modelo de reprodução ampliada do capital por meio de um processo educacional que privilegie a formação de um trabalhador (FRIGOTTO, 1999) “[...] com as seguintes características: flexibilidade, versatilidade, liderança, princípios de moral, orientação global, hora de decisão, comunicação, habilidade de discernir, equilíbrio emocional.” (FRIGOTTO, 1995, p. 157).

A educação que é demandada nesse contexto de reestruturação produtiva é aquela vinculada aos interesses do mercado. Maués (2006) comenta sua análise sobre a

mercantilização da educação e considera que essa seria a adaptação dos sistemas educacionais às exigências do mundo econômico, podendo tomar, pelo menos, três formas: (a) adaptação dos programas, das estruturas, das práticas pedagógicas e dos métodos de gestão do sistema de ensino às condições do mercado; (b) utilização do ensino com a finalidade de estimular certos mercados, em particular aqueles das tecnologias de informação e comunicação; (c) transformação do ensino em si em mercadoria, quer dizer, a privatização, também a comercialização das relações entre os usuários e as instituições educativas.

Outra consequência para a educação, na reestruturação produtiva, foi a massificação da educação superior. A tendência ao descontrole tem sido a aparência e/ou a expansão de financiadores privados, e a emergência por uma diversidade crescente de ofertas educacionais, incluindo a educação tecnológica. Essas novas formas de provisão e o desenvolvimento de IESs privadas – algumas das quais operando pelo lucro – têm clamado por melhor proteção de consumidores, especialmente através da garantia de qualidade. A partir da perspectiva das IESs, o fornecimento de qualidade também implica em uma maneira de atrair estudantes e uma receita segura em ambientes cada vez mais competitivos. Sobre isso, Marginson (2004) distingue a situação de IESs de ‘elite’ – para as quais o prestígio e a conquista de prováveis alunos são derivados da reputação e do desempenho da pesquisa em destaque – e IES ‘intermediárias’ ou ‘de segunda escolha’ que têm que cultivar alunos de formas mais tradicionais e colocar mais ênfase na qualidade de serviços de ensino.

3.1.2 Educação profissional: dos primórdios até a atualidade

A educação profissional no Brasil em seus primórdios, segundo Manfredi (2002; FIDALGO; MACHADO, 2000), afirma que apenas se registram decisões circunstanciais especialmente destinadas a “amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte”, assumindo um caráter assistencialista que tem marcado toda sua história. Os primeiros núcleos de formação profissional de artesãos e demais ofícios, as “escolas-oficina”, foram sediadas nos colégios e residências dos padres jesuítas. “A Companhia de Jesus trouxe da Europa

religiosos¹⁹ para aqui praticarem suas especialidades profissionais e, simultaneamente, ensinarem seus misteres a escravos e homens livres que demonstrassem habilidades para aprendizagem. Visavam “desse modo, suprir a carência da mão-de-obra especializada observada na Colônia.” (MANFREDI, 2002, p.69).

Em termos mais concretos, a educação profissional iniciou-se, para Cunha (2000a) e Manfredi (2002), em 1809, com a criação do Colégio das Fábricas, no Rio de Janeiro, que tinha como objetivo capacitar órfãos portugueses em diferentes ofícios. Para Romanelli (2003), Mourão (1992) e Oliveira (2003), no período de 1812 a 1859 instauraram-se as corporações de ofícios, Seminário São José (que em 1818, iniciou a capacitação de crianças e adolescentes para ofícios de mecânica); dez Casas de Educandos e artífices²⁰ nas capitais das províncias; a Sociedade Propagadora de Belas Artes, no Rio de Janeiro, responsável pela criação do primeiro “Liceu de Artes e Ofícios.” No início da República, em um contexto marcado pela nascente industrialização, foram criadas, em 1909, por Nilo Peçanha, as escolas de Aprendizes e Artífices²¹, em dezoito capitais de estados e mais uma, que foi instalada na cidade de Campos. Em 1911, essas instituições passaram a ser denominadas de liceus e, no ano seguinte, se transformam em Escolas Técnicas Industriais²².

¹⁹ Junto à atividade educativa e da catequese dos indígenas, os jesuítas tiveram influência decisiva na construção de escolas para setores da elite do Brasil Colônia. Tal como havia ocorrido em Portugal, os colégios jesuítas se dedicavam, sobretudo, à formação de indivíduos para ocupar posições de direção e de mando na sociedade, privilegiando o currículo humanístico, que mais interessava às famílias dos ricos senhores de engenho, por assemelharem-se à cultura dos nobres portugueses. Por conseqüência, o ensino científico profissional pouco evoluía por estar associado ao trabalho manual, tido como próprio para os escravos. O próprio sistema escravocrata vigente na época imprimia um caráter subalterno às atividades físicas e manuais. Assim, numa sociedade onde o trabalho manual era destinado aos escravos (índios e africanos), “essa característica ‘contaminava’ todas as atividades que lhes eram destinadas, as que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos [...]” Aí está a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e brancos pobres (CUNHA, 2000a, p.90).

²⁰ A partir da década de 40 do século XIX foram construídas dez “Casas de Educandos e Artífices” em capitais de províncias, sendo a primeira delas em Belém do Pará, para atender prioritariamente os menores abandonados, objetivando “a diminuição da criminalidade e da vagabundagem.” Posteriormente, Decreto Imperial de 1854 criava estabelecimentos especiais para menores abandonados, os chamados “Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos”, onde os mesmos aprendiam as primeiras letras e eram, a seguir, encaminhados às oficinas públicas e particulares, mediante contratos fiscalizados pelo Juizado de Órfãos. É importante ressaltar que as características principais desses estabelecimentos de aprendizagem eram seu aspecto assistencialista de atendimento aos órfãos e desvalidos e sua recusa em ensinar a negros e escravos. Eram vistas mais como “obra de caridade” do que como “obras de instrução pública” (MANFREDI, 2002, p. 77).

²¹ Na segunda metade do século XIX foram criadas, ainda, várias sociedades civis destinadas a “amparar crianças órfãs e abandonadas”, oferecendo-lhes instrução teórica e prática, e iniciando-as no ensino industrial. As mais importantes delas foram os “Liceus de Artes e Ofícios”, dentre os quais os do Rio de Janeiro (1858), Salvador (1872), Recife (1880), São Paulo (1882), Maceió (1884) e Ouro Preto (1886). Considerando o aumento constante da população das cidades que se facilitasse às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes na luta pela existência. Para isso, se tornava necessário não só habilitar aos filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-lo adquirir hábitos de trabalho profícuo que os afastassem da ociosidade, da escola do vício e do crime (BRASIL, 1999).

²² Os primórdios da educação técnica no Brasil foram marcados por aspectos de cunho social e caritativo. A educação profissional esteve associada à população de baixa renda, sem identidade, destituída de intenções

Somente a partir de 1906 a Educação Profissional passou a fazer parte das políticas educacionais do governo, com a abertura de várias escolas técnicas, tendo como objetivo a preparação de operários para o trabalho industrial, comercial e agrícola, conforme a demanda sinalizada pelas empresas que se constituíam no país. No decorrer do século XX, alguns fatores foram marcantes para a estruturação da educação profissional até a configuração atual.

Em meados de 1920²³, já existiam no Brasil algumas instituições de ensino que ofereciam cursos técnicos para conferir uma formação intermediária entre mestres e engenheiros (CUNHA, 1977a, 1977b). “Pela Lei 3.991, de 5 de janeiro de 1920, foi fixada a despesa geral da União para o ano corrente, destinando-se parte desse orçamento ao Ministério da Agricultura”²⁴, a fim de firmar convênios com instituições para o funcionamento do “Curso de Química Industrial” que tinha três anos de duração (CUNHA, 1975, p.20).

Para Oliveira e Amaral (2007), já em 1931, na Era Vargas (1930 -1945), há a Reforma Francisco Campos, na qual o ensino comercial passa a ser considerado como ramo especial do ensino médio, sem ter qualquer ligação com o ensino acadêmico-secundário, nem com o nível superior de ensino.

Para Cunha (1975), cerca de uma década depois é elaborada a Reforma Capanema, que, em um contexto marcado pelo autoritarismo, organizou nacionalmente, o ensino técnico-profissionalizante através de decretos que se estenderam de 1942 a 1946²⁵. Para Kuenzer (1995, 1998), a Reforma Capanema legitimou as propostas dualistas que objetivaram formar intelectuais, por um lado (ensino secundário), e trabalhadores, por outro (cursos técnico-profissionais), acirrando o caráter discriminatório atribuído a educação profissional, de modo especial por não viabilizar aos seus egressos acesso ao ensino superior, estabelecendo a chamada dualidade estrutural. Para Kuenzer (1998), Oliveira e Amaral (2007), Berger Filho

pedagógicas de desenvolvimento intelectual pleno: “o governo e os industriais viam as escolas como instituições piedosas e não integradas à estrutura de produção, além dos aspectos limitados impostos à qualificação qualitativa mais ampla da mão-de-obra industrial” (FONTES, 1985, p.24).

²³ A década de 1920 registrou a primeira tentativa de expansão da profissionalização para todos os estudantes, independente do poder aquisitivo, com a criação de uma comissão intitulada Serviço de Remodelagem do Ensino Profissional Técnico. Com isso, foi aberto espaço para o debate sobre a questão, o que garantiu a presença da educação profissional de forma mais significativa na reforma do ensino levada a efeito em 1931 com a organização do ensino profissional comercial e regulamentação da profissão de contador pelo decreto federal nº. 20.158/31, o qual foi o primeiro curso técnico profissional reconhecido em lei. Por essa mesma reforma, ocorreram a regulamentação e organização do ensino secundário (BRASIL, 1999).

²⁴ Ao qual competia à promoção de cursos profissionais.

²⁵ As leis Orgânicas que abrangem o ensino profissional são as seguintes: Lei Orgânica do Ensino Industrial, Decreto-lei 4.073/42; Lei Orgânica do Ensino Comercial, Decreto-lei 6.141/43; Lei Orgânica do Ensino Agrícola, Decreto-lei 9.613/46. Cabe ressaltar ainda que, junto a essas leis orgânicas, três decretos-lei foram promulgados, interferindo na educação profissional: Decreto-lei 4.048/42 que cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial; Decretos-lei 8.621 e 8.622/46 que criam o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) (este último – SENAC – é foco desta pesquisa).

(1999), Manfredi (2002), Cunha (2000a) e Evangelista (2000), essa reforma instaurou, também, um sistema paralelo, representado inicialmente pela criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac). Posteriormente, foram implantados o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (Senat), completando o denominado “Sistema S”²⁶ (KUENZER; DELUIZ, 2005).

O Sistema “S”, que inclui os Serviços Nacionais de Aprendizagem e de Serviços Social, mantidos por contribuições parafiscais das empresas privadas, na atualidade é composto por: “Senai/Sesi (indústria), Senac/Sesc (comércio e serviços, exceto bancos); Senar (agricultura); Senat/Sest (transporte sobre pneus); Sebrae (todos os setores, para atendimento a micro e pequenas empresas), SESCOOP (abrangendo cooperativas de prestação de serviços).” (MANFREDI, 2002, p.114).

Até a década de 1950, embora fosse evidente a importância da formação profissional dos trabalhadores para ocupação dos postos de trabalho abertos pelo processo de industrialização, o caráter assistencial dessa ainda era predominante. Enquanto os objetivos da escola secundária e normal apresentados pelas leis Orgânicas da Educação Nacional era o de formar as elites condutoras do país, os da educação profissional eram de oferecer “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados. A herança dualista não só perdurava como estava explicitada.” (BRASIL, 1999, p.13).

O Decreto 47.038/59 criou a Rede Federal de Ensino Técnico e as Escolas Técnicas Federais, que começaram a ofertar um ensino de maior qualidade (OLIVEIRA, 2003). Já a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – Lei nº. 4.024/61 – trouxe importante alteração para a educação profissional, ou seja, promoveu a completa equivalência “entre cursos técnicos e o curso secundário, para efeito de ingresso nos cursos superiores.” (OLIVEIRA; AMARAL, 2007, p.167).

A partir da década de 1960, o avanço das forças produtivas levou à criação de cursos que objetivavam capacitar, de forma rápida, a força de trabalho, para responder às demandas do mercado (MACHADO, 2000; OLIVEIRA, 2003). O período iniciado em 1964, com o Golpe de Estado, pressionou o estabelecimento de profundas mudanças no âmbito educacional, e, para viabilizá-las, foram assinados os Acordos MEC-Usaid que, entre outras

²⁶ O atual Sistema “S” é composto por um conjunto de instituições não governamentais administradas por entidades patronais dos setores da indústria, comércio, transporte e agricultura, que desenvolvem atividades de formação profissional, educação formal, ação social, cultural e hoje, também oferecem educação superior tecnológica. Conforme dados de Evangelista (2000), essas entidades possuem mais de sete mil escolas e centros de formação profissional, com cerca de três milhões de matrículas em cursos de educação e formação profissional (EVANGELISTA, 2000).

questões, determinaram a “profissionalização compulsória”, através da Lei 5.962/71²⁷ (CUNHA, 1975). Essa legislação propagava a “extinção” da separação entre a escola secundária e a escola técnica, instaurando uma “escola única”, profissionalizante. Cunha (1975) afirma que a função propedêutica do ensino médio continuou, pois a Resolução 2, do Conselho Federal de Educação, facultou ao aluno perfazer apenas 1/3 da formação profissional e, deste modo, sobretudo as escolas particulares, que serviam às elites “encontraram uma boa margem de manobra para a continuidade do ensino acadêmico e propedêutico.” (OLIVEIRA e AMARAL, 2007, p.170).

A perda de qualidade refletiu-se tanto no ensino profissionalizante como no propedêutico²⁸. Embora alguns cursos de currículo misto, compostos de educação geral e profissional, oferecidos pelas escolas especializadas em educação profissional mantivessem sua qualidade e atenção às demandas dos trabalhadores e empresas, proliferaram-se cursos desarticulados e sem os recursos elementares necessários, geralmente de menor custo, sem considerar as demandas de mercado e as transformações tecnológicas. Além desses fatores, a carga horária dos cursos básicos, anteriormente destinada em sua totalidade àquela finalidade, passou a ser partilhada com as disciplinas técnicas (BRASIL, 1999).

Sobre a LDB nº 5.692/71, Buffa e Nosella (1998, p. 140) afirmam que, apesar de saudada pelos educadores e empresários com muito entusiasmo, a lei logo evidenciou sua inviabilidade. Aos poucos foi se descaracterizando: a profissionalização deixou de ser compulsória e o artificialismo das inúmeras habilitações revelou-se. Não realizou a escola única, mas conseguiu empobrecer a escola humanista e esvaziar o ensino técnico. Em síntese,

²⁷ Em 1971, a lei federal nº 5.692/71 reformulou significativamente a LDB em vigor com a introdução da profissionalização no currículo do ensino secundário. De certa forma, os papéis se inverteram: se na situação anterior sentia-se a necessidade de introduzir matérias humanistas no currículo dos cursos profissionalizantes, agora eram as matérias profissionalizantes que migravam para o ensino acadêmico. Foi uma tentativa importante em direção à unificação do nível de ensino secundário, porém, na prática, verificou-se que a união de situações reais, consolidadas ao longo do tempo, não é possível apenas pela comunhão de idéias e ideais: requerem, também, um planejamento rigoroso, alcance de seus efeitos e maciços investimentos políticos e financeiros. O Parecer n.º (16/99, p. 13), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico do Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica, destaca alguns efeitos da reforma [...]. A introdução generalizada do ensino profissional no segundo grau se fez sem a preocupação de preservar a carga horária destinada à formação de base; o desmantelamento, em geral parte, das redes públicas de ensino técnico então existente, assim como a descaracterização das redes do ensino secundário e normal, mantidas por estados e municípios; a criação de uma falsa imagem da formação profissional como solução para os problemas de emprego, possibilitando a criação de muitos cursos e mais problemas de emprego, possibilitando a criação de muitos cursos por imposição legal e motivação político-eleitoral que por demandas reais da sociedade (BRASIL, 1999, p.13).

²⁸ A educação básica é geralmente identificada como propedêutica, especialmente no sentido de diferenciar do ensino profissional, embora, como esclarece Machado (2000), em educação o termo seja usado em relação a cursos ou disciplinas que tenham como objetivo oferecer uma preparação geral básica, que dê sustentação ao aprofundamento em estudos específicos: portanto, poderá estar presente também na educação profissional quando for necessário oferecer as bases e fundamentos de um determinado campo de estudo.

não só os pensadores da educação, mas também nossas próprias realidades escolares parecem demonstrar que a realização do ideal de escola unitária é bem mais difícil do que se poderia imaginar. Por isso mesmo aumenta o número de pessoas que acreditam ser esse ideal uma utopia (BUFFA, 2001).

Kunzer (1998) afirma que, em 1978, as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro foram elevadas ao status de Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), o que lhes possibilitou ministrar cursos superiores e de pós-graduação, bem como melhorar a qualidade nos diferentes níveis da educação profissional.

Convém ainda salientar que as reformas educacionais dos anos 1970 tiveram inspiração na teoria do capital humano, que creditava à educação o poder quase mágico de favorecer o desenvolvimento das nações e a ascensão social dos indivíduos. Essa teoria, surgida nos Estados Unidos e Inglaterra nos anos 1960, e no Brasil, nos anos 1970, foi estruturada no âmbito das teorias do desenvolvimento ou ideologia desenvolvimentista do pós-guerra, como parte da estratégia de hegemonia americana. Sistemáticamente criticada por educadores e economistas²⁹, a teoria do capital humano influenciou a própria prática educativa. Essa, à guisa de obter resultados mais imediatistas, passou a pautar-se por uma pedagogia fundamentada nos princípios da racionalidade e da eficiência que regem a lógica do mercado, dando ao “trabalho escolar um caráter acentuadamente tecnicista, que se materializava em propostas fechadas, restritas a uma aprendizagem para o saber fazer.” (SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL - DN, 2002, p.22).

Em 1982³⁰, “já no período da Nova República, a Lei nº. 7.044/82 extingue a profissionalização compulsória” (MANFREDI, 2002, p.79) que, embora correta no seu princípio básico, de promover a implantação da escola única e profissionalizante a Lei estava equivocada em muitos aspectos. Estimulados pelos ares dos movimentos que engendrou a abertura política, os anos 1980 foram marcados por um conjunto de medidas educacionais, não estruturais, mas levadas a termo em experiências localizadas em diferentes regiões do país. Aglutinadas em torno da defesa do ensino público de boa qualidade e da democratização

²⁹ Para SENAC - Frigotto, a debilidade teórica e política e prática da teoria do capital humano está em não compreender que as relações econômicas são relações de força e de poder, e não uma equação matemática como quer os neoclássicos e neoconservadores (SENAC, 2002, p.22).

³⁰ O fracasso da profissionalização universal e compulsória do ensino de 2º grau culminou com a promulgação, em 1982, da lei nº 7.044, que extinguiu a obrigatoriedade da habilitação profissional nesse nível médio. Em 1982, após 11 anos de esforços despendidos pelas escolas para se adequarem às diretrizes educacionais vigentes, a lei federal nº 7.044 retirou a obrigatoriedade das disciplinas profissionalizantes do ensino secundário. Sobretudo nas escolas públicas, a revisão curricular foi imediata: as escolas deixaram de oferecer as disciplinas profissionalizantes e desmontaram seus laboratórios e oficinas. Como consequência destes atos, uma década de investimentos (mesmo que reduzidos) em equipamentos para estruturar essas oficinas e laboratórios foi parar nos depósitos das escolas.

da educação, essas experiências voltavam-se para a educação de crianças e jovens das camadas populares, com ênfase na participação dos próprios interessados e das direções das escolas.

Para Saviani (2001), a Constituição de 1988, denominada Constituição Cidadã, demarca a abertura política no País, e é nesse contexto que vai se discutir sobre a viabilização/elaboração de uma nova LDB³¹.

No início da década de 1990, “a educação tecnológica passa a ser conceituada como uma educação moderna, capaz de acompanhar o desenvolvimento das forças produtivas e devendo, por conseguinte, aproximar-se do mercado.” (OLIVEIRA; AMARAL 2007, p.180).

Porém, para Saviani (2001), é somente a partir dos anos de 1990 que se dá uma mudança nos rumos da educação brasileira; e, assim outro projeto que tramitava no Senado, que tinha sido elaborado por Darcy Ribeiro e pelos senadores Marco Maciel e Maurício Correa, que contemplava mais os interesses do governo de Fernando Henrique Cardoso, acabou sendo consubstanciado na 2ª LDB, ou seja, na Lei 9.394/96.

Para Cury (2002, p. 25), “a Lei 9.394/96, mais conhecida como LDB, provocou uma série de reformas educacionais que atingiram radicalmente o “ethos” da educação nacional.” Quanto à Educação Profissional, os artigos compreendidos entre 39 e 42 consideram a educação profissional como uma modalidade de educação, “cujo custeio não se encontra sob a responsabilidade de qualquer instância governamental. Ou seja, para Cury (2002, p.8) “a educação profissional tornou-se órfã de dever de Estado em matéria de financiamento e sua responsabilidade ficou diluída.”

Em suma, a intenção do governo, a partir da promulgação da LDB nº 9394/96, era regulamentar a educação profissional (CORDÃO, 2002). O caminho deu-se via Decreto Federal nº 2.208, de 17 de abril de 1997, em que regulamentou os artigos 39 a 42 da LDB da educação, do capítulo III. Basicamente, o decreto delineia a reforma a partir de alguns princípios, que são: qualificar alunos, ampliando oportunidades e aumentando o número de vagas no Ensino Técnico; desvincular o ensino técnico do ensino médio; organizar o ensino em módulos; atender à demanda de mercado; criar o Sistema Nacional de Educação Profissional.

Nesse contexto, é veiculado o Decreto 2.208/97, o qual reorganiza a educação profissional, criando os níveis: Básico – destinado à qualificação e profissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; Técnico – destinado à habilitação

³¹ Nesse contexto, começou tramitar no Congresso um anteprojeto (PL 1.258-a/88) que debitou coletivamente e, após várias ementas, se transformou no denominado Substitutivo Jorge Hage.

profissional de alunos matriculados ou egressos do ensino médio; Tecnológico – curso de nível superior na área tecnológica, destinado a egressos do ensino médio e técnico. Para Kunzer (1998), esse decreto determinou que a reforma da educação profissional tivesse como pressupostos: a) a racionalidade financeira, pela qual se prioriza o princípio da equidade, pressupondo um tratamento diferenciado tanto para o indivíduo quanto para as demandas do mercado; b) ruptura com o princípio da equivalência entre a educação geral e a profissional, pois apenas o ensino médio daria acesso ao ensino superior, retornando assim, a dualidade estrutural; c) a educação profissional em substituição à educação geral, disponibilizando-se aos que não possuem escolaridade o acesso ao nível básico, ou seja, o mais elementar, do ensino profissional.

Oliveira (2003) afirma que o Decreto 2.208/97, que foi implantado pela Medida Provisória nº. 1.549/97 e pela Portaria nº. 646/97 proporcionou grandes transformações que impactaram a essência da educação profissional. Os três níveis da “educação profissional” determinados pelo Decreto 2.208/97 responderam tanto aos interesses dos setores governamentais, por diminuir a demanda para o ensino superior, quanto do setor produtivo, por viabilizar uma capacitação mais rápida aos trabalhadores³².

Encontram-se muitas críticas referentes ao Decreto 2.208/97. Frigotto, Ciavitta e Ramos (2005a, 2005b) apontam que esse decreto era “ilegal”, pois, ao determinar a separação entre ensino médio e a educação profissional, contrariava as próprias determinações da LDB. 9.394/96, pois em seu artigo 40 diz: “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular [...]”

Oliveira (2003, p. 10), ao referir-se aos impactos causados pelo “Decreto 2.208/97, sobre a educação profissional”, enfatiza que afetou, radicalmente, a qualidade do ensino ministrado por essas instituições, sobretudo por inviabilizar a prática da “educação tecnológica”, consubstanciada na integração entre a educação geral e a profissional, historicamente valorizada e reconhecida pelos setores societários e produtivos.

Cunha (1997a, 1997b) também entende que a reforma da educação profissional foi resultado das posições de organismos financeiros internacionais, que exigiram do governo brasileiro uma adequação do seu sistema de ensino-aprendizagem em relação às políticas

³² Oliveira (2003) enfatiza que a reforma do Decreto 2.208/97 foi muito criticada, de modo especial pela comunidade “CEFETiana” por: inviabilizar a articulação/integração entre ensino médio e educação profissional; por propor uma organização curricular baseada em módulos e no ensino por competência; por ser orientada por uma perspectiva voltada para o mercado e o setor produtivo; afastar a administração pública, em suas três instâncias, do custeio dessa modalidade de ensino; resgatar a dualidade estrutural; descentralizar a denominada educação tecnológica que fazia a interlocução entre a base sócio-histórica, científica e crítica e a base tecnoprofissional.

concernentes à “nova ordem”, determinada pelo capitalismo internacional. Para ele, as análises sobre o segundo grau³³, realizadas pelo Banco Mundial em 1989, constataam a necessidade de melhorar a relação custo - benefício e apontam sugestões, tais como: a) estabelecer uma equidade no que se refere aos gastos das escolas de segundo grau públicas; principalmente as técnicas federais, pois essas gozavam de muitos recursos para atender a uma clientela pequena, que representava somente 2% das matrículas do setor público, tendo um perfil com condições de financiar sua formação escolar e interessada somente em adquirir boa formação de segundo grau para passar pelo filtro do vestibular; b) cobrar anuidades de acordo com a situação dos alunos, sendo que os de baixa renda contariam com um sistema de crédito educativo; c) atrair alunos de baixa renda para essas escolas federais, reconhecidamente mantenedoras de um razoável nível de excelência; d) expandir rapidamente o número de matrículas para diminuir o seu custo unitário; e) reduzir a ênfase no currículo das escolas técnicas federais nas atividades tecnoprofissionais pelo seu alto custo.

O Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep), lançado em novembro de 1997, objetivava o aumento de vagas na educação profissional, bem como a diversificação de oferta na educação profissional e a demarcação dos cursos para atender às necessidades do setor produtivo e às exigências da tecnologia moderna.

Já em 26 de novembro de 1999, o Parecer CNE/CEB 16/99 foi homologado, e a Resolução 04/99 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Ensino Técnico. A Resolução 04/99 art. 3 afirma que a educação profissional de nível técnico precisa ser orientada pelos seguintes princípios: “[...] independência e articulação com o ensino médio; respeito aos valores estéticos, políticos e éticos; desenvolvimento de competências para a laborabilidade; flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização; identificação dos profissionais de conclusão de curso; atualização permanente dos cursos e currículos; autonomia da escola em seu projeto pedagógico.” (BRASIL, 1999).

Já na vigência do governo Lula, através da Portaria MEC 3.621, foi criado o Fórum Nacional de Educação Profissional Tecnológica (em 4 de dezembro de 2003), vinculado ao Ministério da Educação, que visou estabelecer uma articulação entre a sociedade civil e o Estado, através do acompanhamento das propostas, posições e proposições referentes à educação profissional. Já em abril de 2004, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) publicou a Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica. Essa proposta contemplou os dispositivos do documento-base e do relatório

³³ A partir da LDB nº. 9394/96 o segundo grau passa a ser chamado ensino médio.

final do Seminário Nacional de Educação Profissional, concepções, experiências, problemas e propostas. O objetivo desse documento era contextualizar a educação profissional e tecnológica, a fim de adequá-la ao estágio de desenvolvimento econômico do país, além de organizá-la para promover a diminuição das desigualdades sociais e vincular essa modalidade de educação, a um ensino médio de qualidade. Essa proposta está fundamentada em alguns pressupostos tais como: - valorização dos profissionais que atuam na educação profissional e tecnológica; - integração ao mundo do trabalho; - interação com outras políticas públicas – por exemplo, a Educação de Jovens e Adultos (objetivando a promoção da inclusão social); - reestruturação do sistema público de ensino médio técnico.

Em Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), encontra-se uma descrição detalhada do processo de construção do Decreto 5.15/04 de 23 de julho de 2004, o qual regulamentou o artigo 36 do § 2º da LDB 9.394/96, em que estabelece: “O ensino médio, atendida à formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.” E os artigos 39 a 42 da LDB 9.394/96, que conseqüentemente revigoraram o Decreto 2.208/97, definiram “novas” orientações para a educação profissional no país.

O Decreto 5.15/04 normativo conferiu uma nova configuração aos níveis dessa modalidade de educação, que passou a configurar-se assim: a) formação inicial e continuada de trabalhadores; b) educação profissional técnica de nível médio; c) educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

A oferta da educação profissional, também, precedeu a novas formas como³⁴:

³⁴ De acordo com o § 1º do Artigo 4º do Decreto nº 5.154/2004, as formas possíveis de concretização dessa “articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio” são as seguintes: 1. *Integrada* (inciso I do § 1º do Artigo 4º): “oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno.” A instituição de ensino, porém, deverá, “ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas” (§ 2º do art. 4º). 2. *Concomitante* (inciso II do § 1º do Artigo 4º): “oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental ou esteja cursando o Ensino Médio” e com “matrículas distintas para cada curso.” Esta forma poderá ocorrer em três situações distintas, as quais já eram possíveis na vigência do Decreto nº 2.208/97: 2.1, na mesma instituição de ensino (alínea “a” do inciso II do § 1º do Artigo 4º): nesse caso, embora com matrículas distintas em cada curso, a articulação será desenvolvida nos termos da proposta político-pedagógica do estabelecimento de ensino; 2.2. em instituições de ensino distintas (alínea “b” do inciso II do § 1º do Artigo 4º): neste caso, é o aluno que faz a complementaridade entre o Ensino Médio e a Educação Profissional de nível médio, aproveitando-se das oportunidades educacionais disponíveis; 2.3. em instituições de ensino distintas, porém, com convênio de intercomplementaridade (alínea “c” do inciso II do § 1º do Artigo 4º). Nesse caso, as matrículas são distintas, mas os dois cursos são desenvolvidos articuladamente, como um único curso, em decorrência do planejamento e desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados entre as escolas conveniadas. 3. *Subseqüente* (inciso III do § 1º do Artigo 4º): “oferecida somente a quem já tiver concluído o Ensino Médio.” Esta alternativa estava prevista no Decreto nº 2.208/97 como “seqüencial” e teve a sua denominação alterada pelo Decreto nº 5.154/2004, acertadamente, para evitar confusões com os “cursos seqüenciais por campo do saber, de diferentes níveis de abrangência”, previstos no inciso I do Artigo 44 da LDB,

- *integrada*, ou seja, o educando deve cursar o ensino médio e o profissional numa mesma instituição, podendo haver integração entre ambos, através da exigência de uma matrícula única;
- *concomitante*, ou seja, é oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental e esteja cursando o ensino médio, no qual a complementaridade entre os ensinos profissional e o médio pressupõe existência de matrículas distintas para cada curso, podendo até ocorrer na mesma instituição de ensino, ou em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis, ou em instituições de ensino distintas, mediante convênios de interdisciplinaridade;
- *subsequente*, ou seja, oferecida somente para quem já tenha concluído o ensino médio (MANFREDI, 2002).

No Parecer do CNE/CEB 39/2004, encontra-se uma análise do Decreto 5.15/04, em que identifica aspectos divergentes entre ele e o Decreto 2.208/97, podendo ser evidenciados alguns aspectos, como:

DECRETO 2.208/97	DECRETO 5.154/04
Art. 3º. A educação profissional é desenvolvida em três níveis: básico, técnico e tecnológico.	Art. 1 – A educação profissional é desenvolvida por meio de cursos e programas de: formação inicial e continuada de trabalhadores: educação profissional técnica de nível médio; e educação profissional tecnológica, de graduação e de pós-graduação.
Art. 5º. A educação profissional de nível técnico deve ter organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a ele.	Art. 4. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio de forma: - integrada; - concomitante e ou; - subsequente.
Art. 5º. Limita um total de 25% da carga horária mínima, conferida ao ensino médio, podendo ser aproveitada no currículo da habilitação profissional.	O Decreto 5.154/04 , não estabelece limite de carga horária para o aproveitamento do ensino médio para a educação profissional.

Quadro 1 - Comparativo entre os decretos Decreto 5.15/04 - Decreto 2.208/97.
Fonte: A autora (2008).

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o Decreto 5.15/04 foi muito importante por veicular a possibilidade de estabelecer a integração entre o ensino médio e a educação profissional, promovendo a extinção do nível básico, que era criticado por aceitar educandos sem qualquer formação escolar; e determinar a eliminação do ensino modular, que para os autores citados, fragmentava e conferia um caráter pontual no ensino.

Em 2004 (no mesmo governo Lula), extingue-se a Secretaria da Educação Média e Tecnológica e foi implantado um órgão responsável pela educação profissional: a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). O ensino médio passa a ser administrado pela Secretaria de Educação Básica³⁵.

Pode-se citar outra medida do governo Lula, que se refere à implantação da Escola de Fábrica. Em junho de 2005, a Medida Provisória 215 Mec/Setec, institui o denominado “Projeto Escola de Fábrica”³⁶. A Resolução/CD/FNDE, de 22 de julho de 2005 estabelece orientações e diretrizes para a execução do projeto, no âmbito do Ministério da Educação. O projeto visa incluir jovens de baixa renda em unidades formadoras de educação profissional, no próprio ambiente de trabalho através de cursos de iniciação profissional³⁷.

Outra iniciativa do governo Lula é o Programa de Integração da Educação profissional ao Ensino Médio (Proeja) na modalidade de educação de Jovens e Adultos, que foi instituído pelo Decreto 5.478/2005, o qual dispõe sobre a formação inicial e continuada de trabalhadores e a educação profissional técnica de ensino médio. Foi também implantado o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem). Foi regulamentado pela Lei Federal 11.129 de 30 de junho de 2005, que criou, também, o Conselho Nacional da Juventude (CNJ) e a Secretaria Nacional da Juventude.

É também importante, para a educação profissional, destacar a iniciativa do Ministério da Educação de instituir o Sistema Nacional de Certificação Profissional (SNCP), pelo qual a certificação profissional³⁸ é entendida como o reconhecimento formal dos conhecimentos e práticas dos trabalhadores, desenvolvidos na experiência de vida, de trabalho, na escola ou em programas de qualificação social e profissional.

Não posso deixar de mencionar que, na atualidade, existe uma maior instauração da responsabilidade do Estado para com a educação pública, de modo especial com educação

³⁵ A extinção ocorreu em 28 de julho de 2004 e, nesse momento, muitos pesquisadores criticaram a desvinculação estabelecida, em nível administrativo, entre o ensino médio e a educação profissional por dificultar o relacionamento entre os mesmos.

³⁶ Rummert (2005) analisa a criação da Escola de Fábrica sob um olhar crítico. Para ele, essa modalidade é inspirada pelos projetos Iochpe (<http://.fiochoe.br>) e Pescar (<http://www.projetopescar.org.br>).

³⁷ Esse projeto objetivou envolver o setor produtivo no campo educativo, buscando promover uma maior responsabilidade social no âmbito das empresas. No projeto, as unidades formadoras são constituídas pelas empresas, incluindo as prestadoras de serviço, de qualquer natureza.

³⁸ Esse modelo de certificação é criticado por Fidalgo & Santos (2003), entre outros. Para os autores, é um modelo que toma por base experiências vivenciada em outros países, como: França, Canadá, Reino Unido, México e Chile. Para eles, torna-se necessário ler nas entrelinhas das proposições dos diferentes interlocutores, a fim de se compreender os reais interesses e identificar seus reais condicionantes, tendo-se em vista a antagonica relação entre capital e trabalho.

profissional. Em 2006³⁹, foi elaborado o Plano de Expansão e Fortalecimento do Sistema Federal de Educação Profissional Tecnológica, que previa a criação de doze novos Centros Federais de Educação Tecnológica até 2007. Esse plano priorizou a implantação dessas instituições em regiões e estados menos favorecidos de escolas técnicas e ou agrotécnicas. Os projetos foram possíveis de serem elaborados porque o Projeto-Lei Complementar 70/2005 permitiu que o governo federal pudesse novamente investir na educação profissional, criando os CEFETs, Uneds (Unidades de Ensino descentralizado), escolas agrotécnicas, além de aumentar o orçamento do Sistema Federal de Educação Tecnológica⁴⁰.

Para incentivar a expansão de matrículas no ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica nas redes públicas estaduais, o Ministério da Educação lançou o Programa Brasil Profissionalizado. A meta é investir R\$ 900 milhões nos próximos quatro anos (2008-2011) na construção, ampliação ou reforma de escolas públicas de ensino médio e profissional, na melhoria da gestão e das práticas pedagógicas. Com o Brasil Profissionalizado, o Ministério da Educação passará a incentivar os estados a retomar o ensino profissional⁴¹.

Cabe salientar que, hoje, no Brasil, apesar de existirem escolas técnicas que formam profissionais capazes de compreender e de enfrentar as mudanças presentes e futuras, persiste um ensino de concepção *taylorista*, que objetiva atender às necessidades pontuais e imediatas do mundo do trabalho. Com isso, continua a existir uma miríade de cursos de atualização, reciclagem, aperfeiçoamento, os quais servem para escamotear uma política de viés capitalista que prepara, rapidamente e a baixo custo, o profissional necessário para consumo imediato.

3.1.3 Concepção e Trajetória Dos Cursos Superiores de Tecnologia

As discussões acerca da concepção da Educação Profissional no Brasil e seus objetivos datam do início do século XX e ocupam um espaço significativo no debate

³⁹ A educação profissional e tecnológica brasileira vivencia a maior expansão de sua história. De 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. Nos últimos cinco anos, porém, o Ministério da Educação já entregou à população 45 novas unidades das 64 previstas na primeira fase do plano de expansão da rede federal de educação profissional. As 19 restantes estão em obras e serão entregues nos próximos meses. <<http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=content&task=view&id=762&Itemid=207>> em 15/06/2008.

⁴⁰ Expansão da Rede Federal: A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica está em expansão. Serão entregues 214 novas escolas até o final de 2010. <http://portal.mec.gov.br/setec/> - em 15/06/2008.

⁴¹ Consulta realizada em 15/06/2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=com_content&task=view&id=825&Itemid=>>.

acadêmico. A partir da década de 1960 estas discussões tornaram-se mais intensas em virtude, não apenas da migração de um modelo econômico agro-exportador para o modelo industrial, que demandava um novo modelo de trabalhador, mas também em face às significativas mudanças no ensino superior brasileiro (CHILRALDELLI, 2001).

Em 1961 a “Lei Federal 4.024, primeira lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, estabeleceu em seu Art. 104 a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios.” (MANFREDI, 2002, p. 79).

Com o Projeto de “Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 4.024, só aprovada em 1961” (MANFREDI, 2002, p.80), instaurou-se a flexibilidade quanto ao aspecto rígido da duração dos cursos superiores. Após esse marco da lei, em função do crescente desenvolvimento tecnológico, especialmente o crescimento da indústria automobilística, foram criados, através do Parecer CFE nº 60/63 os cursos de Engenharia de Operação. A criação destes cursos foi sugerida pela Diretoria de Assuntos Acadêmicos - DAU/MEC e pautava-se em procurar alcançar um equilíbrio entre a oferta de mão-de-obra existente e a capacidade de absorção, prevendo atender em curto prazo as necessidades provocadas pela dinâmica do desenvolvimento nacional. Os tradicionais cursos de engenharia (anteriormente chamados de concepção ou industriais) tinham a duração de cinco anos e seu currículo era considerado longo e de alto custo, fato que dificultava o atendimento aos setores produtivos carentes de pessoal.

Com a aprovação da LEI 5.540/68, os cursos de curta duração ganharam um espaço mais delimitado. Em seu artigo 23, § 1º, ficou estabelecido que “serão organizados cursos profissionais de curta duração destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior.” Para Lima Filho (1999), o surgimento dos cursos superiores de tecnologia (CST) tiveram origem na reforma universitária, promovida pela Lei 5.540/68 como um modelo de ensino superior alternativo ao modelo universitário, oferecendo cursos com flexibilidade curricular, mais práticos e rápidos, que atendessem às demandas empresariais e de desenvolvimento. A partir desse momento, verifica-se a ascensão da expansão dos CST no país.

Uma proposta de destaque do MEC (BRASIL, 1977, p.243) foi a criação de Centros de Educação Tecnológica e, “em 1976, foi criado o Centro de Educação Tecnológica da Bahia (CENTEC), com o apoio do governo do estado da Bahia”, que se constituiu na primeira

experiência em instituição federal, com finalidade exclusiva de formar tecnólogos e propiciar o desenvolvimento da Educação Tecnológica⁴².

Dentre os objetivos para a criação desta modalidade no ensino superior, tinha-se em vista a racionalização da formação de profissionais de nível superior para atender às exigências impostas à educação pelo processo de desenvolvimento. Naquele momento histórico os cursos de curta duração eram tidos como mais aptos do que o ensino de cada área específica do setor produtivo. Então, designá-los como cursos de curta duração poderia remeter a uma conotação de *inferioridade*. A partir desta discussão e dos objetivos reservados a esta modalidade do ensino superior, estabeleceu-se que seria mais adequada a denominação de “Cursos de Graduação em Tecnologia” (atualmente denominados Cursos Superiores de Tecnologia - CST).

As experiências pioneiras na implantação de CST foram iniciadas no estado de São Paulo, a partir de 1970⁴³, por instituições não federais de ensino, destacando-se, dentre elas, a Faculdade de Tecnologia de São Paulo, do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, atual FATEC-SP.

No decorrer da década de 1970 o desenvolvimento dos CST ganhou atenção especial do Ministério da Educação através do desenvolvimento do Projeto 19, do I Plano Setorial da Educação e Cultura (1972/74) e com o Projeto 15, do II PSEC 75/79 que atuou como Coordenadoria de Cursos de Curta Duração no intuito de supervisionar a criação e as condições de funcionamento desses cursos. Segundo o Projeto 19, MEC/DAU (BRASIL, 1977, p. 287), intitulado “Incentivo à Implantação de Cursos Superiores de Curta Duração”, o incentivo se deu principalmente para cursos superiores voltados à graduação em tecnologia, aproveitando a infra-estrutura das universidades federais.

⁴² As primeiras experiências de cursos superiores de tecnologia surgiram no âmbito do sistema federal de ensino e do setor privado e público, em São Paulo, no final dos anos 60 e início dos 70. O primeiro curso superior de tecnologia a funcionar no Brasil, em 1969, foi o de Construção Civil, nas modalidades: Edifícios, Obras Hidráulicas e Pavimentação da FATEC em São Paulo, reconhecido pelo MEC em 1973. Os cursos de formação de tecnólogos passaram por uma fase de crescimento durante os anos 70. Em 1979, o MEC mudou sua política de estímulo à criação de cursos de formação de tecnólogos nas instituições públicas federais e a partir dos anos 80, muitos desses cursos foram extintos no setor público e o crescimento de sua oferta passou a ser feita através de instituições privadas. Atualmente, os cursos superiores de tecnologia parecem ressurgir como uma das principais respostas do setor educacional às necessidades e demandas da sociedade brasileira.

⁴³ Na década de 1970, houve um grande incentivo para os cursos superiores de tecnologia: as primeiras experiências de implantação ocorreram em instituições privadas e, a partir de 1974, iniciou-se o curso de Engenharia de Operação nas áreas de Construção Civil, Elétrica e Eletrônica no CEFET-PR. Ao final da década de 1970, com a pressão do Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura (Crea) – através do não-reconhecimento e da limitação de atuação do tecnólogo –, aliada à redução de vagas e à dificuldade de colocação no mercado de trabalho, a procura por esses cursos diminuiu. Em razão disso, tanto os cursos de Engenharia de Operação como outros de curta duração foram abandonados pelo MEC.

Manfredi (2002) afirma que a proposta de cursos superiores em tecnologia não é totalmente nova. Essa modalidade de educação é ministrada nas faculdades de tecnologia. Tais instituições constituem um projeto, que se desenvolveu com base em dois movimentos estruturantes: o esforço do Estado de expandir a educação superior de curta duração, nas áreas técnicas (inicialmente engenharias), para atender ao mercado de trabalho, no período intitulado “milagre econômico”, na década de 1970; a tentativa de se estruturarem cursos de menor duração nas áreas de tecnologia de ponta, projeto que se iniciou com os cursos de engenharia operacional, instituídos e regulamentados pelos pareceres 60/63 e 25/65 do Conselho Federal de Educação.

Além disso, o Decreto-Lei 547, de 18 de abril de 1969, autorizou a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração (três anos) em escolas técnicas federais, dispensando a cobertura institucional de escolas de Engenharia, o que abriu o caminho para a implantação e criação de cursos de Engenharia Operacional no Rio de Janeiro, na Bahia, em Minas Gerais e no Paraná, financiados com recursos do BID, que totalizavam 8,4 milhões de dólares em 1971.

Conforme Frigotto et al., (2005), o Curso Engenharia de Operação foi uma proposta de formação em nível superior na vertente tecnológica, diferenciada da vertente acadêmica, criado pelo Parecer CFE nº60/63. Na época de sua implantação nas Escolas Técnicas, tinha menor duração que os outros bacharelados das universidades. Porém, em 1972 foi transformado em Engenharia Industrial, ano em que o tempo médio de duração dos cursos foi unificado em cinco anos⁴⁴. Porém, a distinção dessa modalidade de engenharia foi o caráter predominantemente prático voltado para a gestão de processos industriais.

A partir de então, as Escolas Técnicas Federais que foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica por meio da Lei nº6545/1978 passaram a atuar no nível superior de graduação; ministrando não apenas a engenharia industrial, mas os cursos de tecnólogos e as licenciaturas voltadas para formação de professores de nível técnico e dos cursos de tecnólogos, além da extensão e da pós-graduação lato sensu. Com o tempo, essas instituições passaram a ministrar também a pós-graduação stricto sensu nos níveis de mestrado e doutorado.

A criação, pelo governo paulista na década de setenta, do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza para ministrar cursos de formação de técnicos de nível

⁴⁴ A partir da Resolução nº48/76, o Conselho Federal de Educação delineou uma nova concepção de ensino de Engenharia. Posteriormente, foi editada a Resolução nº04/77, que caracterizou a habilitação de Engenharia Industrial, e a Resolução nº5/77 que extingue os cursos de Engenharia de Operação.

médio e de técnicos de nível superior, denominados tecnólogos é outra iniciativa que trata da oferta de ensino superior profissionalizante, destacada por Manfredi (2002).

Esses fatos demonstram que o ensino superior nos CEFETs, assim como no Paula Souza, é uma construção histórica e social, onde os cursos criados cumpriram e cumprem uma função social na formação de profissionais. Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005a, 2005b) concluem que com o Decreto nº2.406/97, que consolidou a transformação das Escolas Técnicas Federais em CEFETs, os cursos superiores de tecnologia passaram a exercer o papel dos antigos cursos técnicos de nível médio.

Com as mudanças da base técnica da produção e com os novos modelos de gestão do trabalho, os níveis técnico e tecnológico da educação profissional formariam, respectivamente, operários (com o título de técnicos) e técnicos (com o título de tecnólogos) para o trabalho complexo, [...] Um processo resultante da necessidade de se elevar a base de escolaridade mínima de todos os trabalhadores. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 47-48).

Em 1980, ao encerrarem-se os Projetos do Plano Setorial de Educação e Cultura – 75/79, o crescimento quantitativo dos CST chegou a um total de 138 cursos que passaram para diferentes coordenadorias, segundo suas áreas de conhecimento e atuação profissional. Esse primeiro movimento de expansão perdurou até o final da década de 1970, início da década de 1980, pois em decorrência da crise do modelo econômico, o MEC mudou sua política de incentivo à implementação dessa modalidade de cursos no ensino superior brasileiro. Como consequência a expansão de CST restringiu-se a IES privadas, ainda que de uma forma tímida, como oportunidade de se ampliar o número de cursos nessas instituições.

Uma segunda tentativa para alavancar os cursos superiores de tecnologia aconteceu em 1984 no CEFET-PR, ao oferecer o curso de Tecnologia em Construção Civil, mas a experiência foi abandonada em 1995. Também o Decreto Federal nº 97.333/88, de 22/12/88, autorizou a criação do primeiro curso superior de Tecnologia em Hotelaria, ofertado pelo Senac São Paulo na capital paulista e no Hotel-Escola Senac de Águas de São Pedro (DEPRESBITERIS, 2000).

Ressalta-se que, correlativamente ao movimento de criação e expansão dos CST, o Ministério da Educação, através do Decreto-Lei 547/69, autorizou a organização e funcionamento desses cursos em Escolas Técnicas Federais, dispensando a cobertura institucional de escolas de engenharia. Posteriormente, em 1978, as Escolas Técnicas Federais do Rio de Janeiro, de Minas Gerais e do Paraná são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETS. Em meados da década de 1990, eram 05 CEFETS (BA,

MA, MG, PR e RJ) ofertando um total de 15 cursos regulares de nível superior tecnológico. Em seqüência, a partir de 1995, os CEFETS expandiram-se para um total de 34 unidades e assim foram ampliando cada vez mais em número de unidades, cursos, etc.

É importante considerar a oferta expressiva dos CST principalmente, a partir da década de 1990, quando aparecem na LDB - Lei de Diretrizes e Bases para a Educação – 9.394/96, no capítulo destinado à educação profissional (art. 39 a 42). A referida Lei substituiu os currículos mínimos, rígidos, por diretrizes curriculares amplas e gerais, que asseguram flexibilidade à instituição no que diz respeito à diversidade da oferta de cursos superiores, dentre eles os CST, e ainda flexibilidade para definir propostas que atendam às novas demandas com suas especificidades regionais, locais e individuais.

A partir da LDB 9.394/96 e do Decreto 2.208/97, os cursos superiores de tecnologia ganharam nova dimensão e novo interesse por parte das instituições particulares. A Portaria 1.647/97 regulamentou a criação dos Centros de Educação Tecnológica na esfera privada e, em 2001, as primeiras entidades educacionais particulares receberam autorização para funcionar, o que fez com que crescesse o número de cursos oferecidos a partir de 2002. Em suma, a partir das políticas educacionais traçadas pela LDB/1996, é válido destacar que a oferta de CST tem sido expressiva nas IES privadas, concomitantemente à expansão do ensino superior nestas instituições.

Com o propósito de aprimorar e fortalecer os CST e em cumprimento ao Decreto nº 5.773/06, o Ministério da Educação elaborou o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia como um guia para referenciar estudantes, educadores, instituições ofertantes, sistemas e redes de ensino, entidades representativas de classes, empregadores e o público em geral. Dentro do catálogo os cursos estão divididos nas seguintes áreas: Agropecuários - Recursos Pesqueiros; Artes - Comunicação – Design; Comércio – Gestão; Construção Civil – Geomática – Transportes; Indústria - Química – Mineração; Informática – Telecomunicações; Meio Ambiente – Tecnologia da Saúde; Turismo e Hospitalidade – Lazer e Desenvolvimento Social.

Ao referir-se a evolução do número de CST, o Censo da Educação Superior (2007, p.9) “revelou que o ritmo de crescimento foi ligeiramente maior do que o observado no ano anterior”, embora nos centros universitários se tenha registrado 570 cursos representando um incremento de 28,1%. Foram registrados cerca de 700 novos cursos no Brasil, a maior parte deles ofertados pelas faculdades e universidades.

Tabela 7 - Número de cursos na educação tecnológica: 2000 a 2007.

Ano	Nº. de cursos	%	Universidades	%	Centros Uni.	%	Faculdades	%
2002	636	-	164	-	69	-	403	-
2003	1.142	79,6	441	168,9	142	105,8	559	38,7
2004	1.804	58,0	688	56,0	239	68,3	877	56,9
2005	2.525	40,0	956	39,0	369	54,4	1.200	36,8
2006	3.037	20,3	1.189	24,4	445	20,6	1.403	16,9
2007	3.702	21,9	1.423	19,7	570	28,1	1.709	21,8

Fonte: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2009, p. 9.

Em 2007 foram ofertadas 394.120 vagas nos CST, registrando um acréscimo de 23,6% em relação a 2006. As IES privadas são responsáveis por mais de 90% dessa oferta (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2009).

No Estado do Rio Grande do Sul, também, houve uma explosão dos CTS. Com a possibilidade de acesso aos níveis mais elevados de estudos, as habilitações inovadoras e de curta duração, além de requererem menor investimento financeiro, proporcionam a seus egressos a possibilidade de acesso às oportunidades no mundo do trabalho em menor espaço de tempo em relação às graduações tradicionais. São fatores que estão contribuindo de forma significativa para o avanço da formação profissional em nível tecnológico em todo o País e no Estado. A evolução do número, de CTS no Rio Grande do Sul, pode ser observada nos dados a seguir.

Tabela 8 - Número de Cursos na Educação Tecnológica: Estado do Rio Grande do Sul - 2000 a 2007

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
RS	25	24	26	44	81	101	131	176

Fonte: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2009 – Adaptação dos dados encontrados pela autora em (2009).

No Brasil, um tecnólogo é um profissional de nível superior formado em um curso superior de tecnologia. Essa modalidade de graduação visa formar profissionais para atender campos específicos do mercado de trabalho. Seu formato, portanto, é mais compacto, com duração média menor que a dos cursos de graduação tradicionais. Sendo um profissional de nível superior, os tecnólogos podem dar continuidade aos seus estudos cursando a pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestrado e Doutorado) e *Lato Sensu* (Especialização). A designação atual da profissão foi estabelecida pelo Decreto 2208, de 17 de abril de 1997.

Essa modalidade de curso superior possui particularidades que a diferenciam dos demais cursos de graduação. As características especiais desses cursos que mais os

distinguem dos cursos de graduação tradicionais, são a sua “especialização”, que deve atender às reais necessidades de desenvolvimento tecnológico, local ou regional, em um setor especializado, e, decorrente da anterior, à duração do curso. A especialização permite que a duração de cada curso – cujo mínimo é de 1.600 horas – dependa da estrutura curricular prevista para a formação do perfil profissional desejado. A sua organização poderá ser por etapas ou módulos, os quais darão direito a uma certificação de qualificação profissional ao final de cada uma. Essa estruturação gera maior flexibilidade na elaboração dos currículos, assim como agiliza e amplia o atendimento das necessidades dos alunos, visto que esses podem cursar os módulos de acordo com suas possibilidades e, ao final de todos eles, receber o diploma de tecnólogo. Outra característica é a proporção entre teoria e prática e entre ciência e tecnologia, tanto na formação do aluno quanto no desempenho de suas atividades profissionais, o que o torna um profissional, não só mais ligado à prática do que à teoria, como também mais próximo da tecnologia do que da ciência. No entanto, existem semelhanças entre os cursos superiores de tecnologia e os demais cursos de graduação: o ingresso, a formação acadêmica exigida para docência, as avaliações institucionais e dos cursos seguem a mesma legislação do ensino superior, com a diferença de estarem subordinados a secretarias diferentes – os cursos superiores de tecnologia respondem à Setec (Secretaria de Educação Tecnológica) e os demais cursos, à Sesu (Secretaria de Educação Superior). Apesar de suas especificidades, os cursos superiores de tecnologia são cursos de graduação e, como tal, devem ser inseridos no âmbito da educação superior quando se trata de discutir seus objetivos e as mudanças esperadas nos seus estudantes a partir dessa experiência de formação.

Percebe-se que a história dos cursos superiores de tecnologia tem sido marcada por avanços e retrocessos. Hoje, presencia-se o incentivo dessa modalidade de ensino como forma de suprir a demanda por ensino superior e por cursos flexíveis para atender ao mercado e, como na década de 1970, a rede privada é a que se expande com maior velocidade (LIMA FILHO, 1999a, 1999b, 2002, 2005, 2006).

Em suma, nos últimos tempos, verificou-se, no Brasil, um aumento significativo na oferta de CTS. Muitos centros universitários e faculdades isoladas foram criados e passaram a oferecer um número considerável de novos cursos. Até mesmo empresas fizeram investimentos em curso superior de tecnologia. Esse fato relaciona-se às alterações da legislação educacional e também aos novos contornos sociais e econômicos do País. Além disso, a expansão foi pressionada, também, por organizações internacionais com o objetivo de

forçar a melhoria dos indicadores educacionais brasileiros. De modo geral, a educação superior experimentou profundas transformações nas últimas décadas.

Nesse cenário nacional, de expansão da educação superior tecnológica, vou abordar, de forma sucinta, a inserção do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) na Educação Superior em âmbito nacional e regional, chegando ao recorte desta pesquisa que é o Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Fatec – POA.

3.1.4 Inserção do SENAC na Educação Superior

A primeira iniciativa de atuação do SENAC na Educação Superior data de 1989, quando o Senac São Paulo implantou o curso de Tecnologia em Hotelaria (autorizado pelo Decreto federal nº 97.333/88). Na época, o curso foi ministrado pelo Instituto de Hotelaria e Turismo (ISHOTUR), em São Paulo, “depois denominado de Faculdade Senac de Turismo e Hotelaria.” Porém, a expansão do ensino superior no Senac só veio ocorrer no final da década de 1990. Conforme dados cinco Departamentos Regionais ofereciam cursos de nível superior. São eles: “São Paulo, Santa Catarina, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Pernambuco e Goiás.” A decisão de atuar nesse nível de ensino “decorre da necessidade de ampliar as ações educacionais, visando oferecer à sociedade cursos que vão da Formação Inicial e Continuada de trabalhadores à Pós-graduação.” (SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL- DN, 2005, p.13).

A partir do sucesso da experiência iniciada em 1989 na Faculdade de Turismo e Hotelaria, em São Paulo, verificou-se a criação de uma série de outras unidades em diferentes áreas. No início da presente década, o Senac São Paulo contava com oito Faculdades: Turismo e Hotelaria de São Paulo, Turismo e Hotelaria de Águas de São Pedro, Turismo e Hotelaria de Campos do Jordão, Ciências Exatas e Tecnologia, Educação e Saúde, Moda, Educação Ambiental e Comunicação e Artes.

O Senac São Paulo foi credenciado em 2004. Como Centro Universitário, reflete o amadurecimento da Instituição na oferta desse nível de ensino. Sediado no Complexo Educacional Abram Szaman – Campus Senac –, com unidades em Águas de São Pedro e Campos do Jordão, nos complexos educacionais (Hotéis-escola) do Grande Hotel São Pedro e do Grande Hotel Campos do Jordão, oferece cursos de graduação, de pós-graduação e de extensão.

As Unidades localizadas em Águas de São Pedro e Campos do Jordão oferecem cursos de graduação de Tecnologia em Gastronomia e Tecnologia em Hotelaria, ambas com dois anos de duração. Os cursos de pós-graduação *lato sensu* ofertados são de Administração Hoteleira, Administração e Organização de Eventos, Planejamento e Marketing de Destinos e Produtos Turísticos. Além disso, possui cursos de extensão universitária, que abrangem diversas áreas.

No campus Santo Amaro, são oferecidos cursos de graduação nas áreas de Design, Gestão, Informática, Meio Ambiente, Turismo e Hospitalidade; de pós-graduação *lato sensu* nas áreas de Gestão, Informática, Meio Ambiente, Turismo e Hospitalidade. Na pós-graduação *stricto sensu* (mestrado), são ofertados cursos de: Moda, Cultura e Arte e Sistemas Integrados de Gestão, com áreas de concentração em: Meio Ambiente, Segurança e Saúde no Trabalho. “A previsão é de que, até 2008, o Senac São Paulo tenha criado mais de 15 novos cursos superiores em áreas como Sistema de Informação, Administração e Ciências Contábeis.” (SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL-DN, 2005, p.14).

No Estado de Santa Catarina, a Faculdade de Tecnologia Senac Florianópolis, foi credenciada em dezembro de 2002, e oferece os cursos de Tecnologia em Gestão de Empresas de Serviços e Tecnologia em Gestão de Varejo de Moda, ambas com dois anos de duração, e o de Tecnologia em Gerenciamento das Tecnologias da Informação com dois anos e meio. Em maio de 2004, “foram credenciadas as Faculdades de Tecnologia Senac Tubarão, que oferecem cursos de Tecnologia em Gestão de Empresas e Serviços.” (SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL-DN, 2005, p.14).

A entrada do Senac Rio na Educação Superior foi em 2002, com o credenciamento de duas faculdades de tecnologia. A Faculdade Senac Rio do Centro oferece os cursos superiores de tecnologia em Turismo, com duração de dois anos, e Tecnologia em Administração de Redes para Internet – TTW – Webmaster, com duração de dois anos e meio. A Faculdade Senac Rio do Riachuelo oferece o curso superior de Infra-Estrutura em Telecomunicações, com duração de três anos.

Credenciada pelo Ministério da Educação em setembro de 2003, a Faculdade Senac Minas iniciou suas atividades em janeiro de 2004, com o curso Bacharelado em Administração Hoteleira, desenvolvido em quatro anos. Além do curso de graduação, o Senac Minas oferece cursos de pós-graduação *lato sensu*, em Belo Horizonte, no Núcleo Avançado de Educação Barbacena e Araxá. Os cursos são de Gestão em Empreendimento Hoteleiros e Gestão Empresarial, em Belo Horizonte, Administração Hoteleira, no Senac Araxá, e MBA

em Hotelaria, no Senac Barbacena. Além desses, “há implantação prevista na Faculdade Senac Minas, dos cursos de Administração de Empresas, com ênfase em Recursos Humanos e Administração de Empresas, com ênfase em Logística.” (SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL-DN, 2005, p.14).

Além dos cursos presenciais de nível superior oferecidos pelos Departamentos Regionais, o Senac – Departamento Nacional – implantou a Rede EAD Senac, credenciada pela Portaria MEC nº. 554/04. Participam da rede os Departamentos Regionais de Alagoas, Amapá, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins. São oferecidos os cursos de Especialização em Educação à Distância e de Especialização em Educação Ambiental e Gestão Educacional, com carga horária de 360 horas. O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial no Rio Grande do Sul, instituição do Sistema Fecomércio-RS, está presente em 29 municípios no Estado, sendo que em três municípios possui ensino superior, os quais são: Faculdade de Tecnologia Senac-RS – Porto Alegre; Faculdade Senac-RS de Administração - Porto Alegre; Faculdade de Tecnologia SENAC Passo Fundo; Faculdade de Tecnologia SENAC Pelotas.

Em janeiro de 2004, o Senac Rio Grande do Sul obteve o credenciamento da primeira Faculdade de Tecnologia, a Fatec Senac-RS, em Porto Alegre. No mesmo mês, conseguiu autorização para ministrar o curso superior de tecnologia em Sistemas de Informação, com três anos de duração, e o curso superior de Tecnologia em Marketing de Varejo, com duração de dois anos e meio. O curso superior de Tecnologia em Hotelaria, com dois anos e meio de duração, foi autorizado em julho de 2004. Em outubro de 2004, foram credenciadas mais duas unidades de ensino superior: a Faculdade de Tecnologia Senac Pelotas, que oferece os cursos superiores de Tecnologia em Sistemas de Informação e Marketing no Varejo, e a Faculdade de Tecnologia Senac Passo Fundo, que oferece o curso superior de Tecnologia em sistemas de Informação.

Em 2005, foi credenciada a Faculdade Senac-RS com o curso Bacharelado em Administração, com quatro anos de duração. Conforme, dados da Faculdade de Tecnologia, (<http://www.senacrs.com.br>), Senac-RS – Fatec-POA – foi credenciada em 2004 com os seguintes cursos tecnológicos: o Curso Superior de Tecnologia em Marketing, autorizado pela Portaria Ministerial/MEC nº 273 de 20/01/2004 e reconhecido pela Portaria Ministerial/MEC nº 248, de 08 de março de 2007, com a duração de 5 semestres, confere o título de Tecnólogo em Marketing; o Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria, autorizado pela Portaria Ministerial/MEC nº 1.961 de 06/7/2004, tem a duração de 5 semestres, conferindo o título de

Tecnólogo em Hotelaria; o Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas (recorte nesta investigação), autorizado pela Portaria Ministerial/MEC n ° 269 de 20/01/2004 e reconhecido pela Portaria Ministerial n° 249, de 07 de março de 2007, com duração de 6 semestres, confere o título de Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

O último curso tem por objetivo o desenvolvimento das competências do referido profissional, com uma visão multidisciplinar e integradora da teoria com a prática, habilitando-o a desenvolver e gerenciar infra-estruturas de Tecnologia de Informação. O projeto pedagógico do curso incentiva o aluno a empreender, abordando aspectos de Gestão Empresarial, além das Unidades Curriculares específicas. Baseado nessas exigências de mercado atual, extremamente competitivo, as empresas tornam-se cada vez mais ágeis e flexíveis para que possam acompanhar as mudanças por ele impostas. As organizações buscam adquirir agilidade e flexibilidade para se manterem no mercado, utilizando-se das tecnologias da informação, não mais como mera ferramenta de negócios, mas como sendo o ambiente que dá suporte a esses negócios. Para viabilizar essa evolução, as empresas necessitam contar com profissionais atualizados nas novas tecnologias, capazes de contribuir para o desenvolvimento de seus negócios, selecionando e integrando softwares adequados, desenvolvendo novos sistemas, tendo como foco o desenvolvimento das pessoas e dos processos.

3.2 OS COMMUNITY COLLEGES E O SISTEMA EDUCACIONAL NORTE-AMERICANO

O objetivo deste texto é propiciar uma visão geral do sistema educacional norte-americano, do nível elementar ao universitário, salientando os múltiplos papéis desempenhados pelos Community Colleges, dentro desse sistema.

3.2.1 Educação nos Estados Unidos da América

Os Estados Unidos da América é uma república federal presidencialista, composta por cinquenta estados e um distrito federal. O nome do país é freqüentemente referido pelas

siglas USA ou US (em inglês) e EUA (em português). A maior parte dos Estados Unidos localiza-se na região central da América do Norte, possuindo fronteiras terrestres com o Canadá e com o México, sendo que o restante do país limita-se com o oceano Pacífico, o mar de Bering, o oceano Ártico, o golfo do México e o oceano Atlântico. Dos 50 estados, apenas o Alasca e o Havaí não são contíguos com os outros 48, nem entre si. Os Estados Unidos também possuem diversos territórios, distritos e outras possessões em torno do mundo, primariamente no Caribe e no oceano Pacífico. Cada estado possui um alto nível de autonomia local, de acordo com o sistema federal. Atualmente, o espanhol é o segundo idioma mais falado nos Estados Unidos. Cerca de 10,8% da população americana possui o espanhol como idioma materno. A maioria dos falantes do espanhol moram nos estados do oeste e do sul (especialmente nos estados da Califórnia, Novo México e Texas).

Um dos problemas enfrentados pela educação atual nos Estados Unidos, além da violência, droga, etc., é que os alunos americanos possuem notas abaixo da média quanto a tópicos relacionados com ciências e matemática, em comparação a outros países desenvolvidos. Para sanar esta problemática, educacional, o governo Americano (Obama) criou projetos que visam a liberação de bilhões de dolares para investimentos em educação, de modo espacial para os Community Colleges.

O Sistema Educacional, nos Estados Unidos da América, é altamente descentralizado. A educação é fornecida primeiramente pelo governo e controlada por três níveis governamentais diferentes: federal, estadual e local. Escolas públicas em geral são administradas por distritos escolares, estas administradas por conselhos escolares, cuja jurisdição é geralmente (mas nem sempre) co-existente com os limites de uma cidade ou um condado⁴⁵. Padrões educacionais são responsabilidades dos departamentos de educação de cada Estado (MHLABA, 2007). O Departamento de Educação dos Estados Unidos monitora a educação de modo geral e fornece verbas aos Departamentos Estaduais de Educação. As universidades e faculdades públicas são quase sempre administradas pelo Estado.

A idade em que o atendimento escolar é compulsório varia de Estado para Estado. Crianças e adolescentes são obrigados a freqüentarem a escola até a idade de 16 e ou 18 anos (ou até a finalização do ensino médio), na maioria dos Estados. Conforme, dados de Mhlaba, (2007), desde o ano 2000, *um número crescente de estados estão exigindo freqüência escolar até a idade de 18 anos*. Os estudantes podem frequentar escolas públicas, privadas ou

⁴⁵ Cada um dos Estados nos Estados Unidos da América está subdividido administrativamente, em territórios chamados condados – com exceção do Alasca, onde tais divisões são chamadas de distritos (boroughs), e da Louisiana, onde são chamadas de paróquias (parishes). As responsabilidades e os poderes dos condados variam de Estado para Estado, mas eles são sempre divisões administrativas do Estado em questão.

domésticas. Nas duas primeiras, a educação está dividida em três níveis: elementar (elementary school), média (middle school) e secundária (high school) (TYACK, 2003). Em quase todas as escolas os educandos são divididos por grupos etários, em graus, variando de babysitting, seguido pelo primeiro grau, até o décimo segundo grau, que é o último ano do liceu (HANSOT, 1982; TYACK, 2003; TYACK; LARRY, 1995; TYACK, 1982). Conforme, dados do *National Center for Education Statistics* (2003, 2009), o país tem uma taxa de alfabetização em leitura de 98% da população acima de 15 anos, e a taxa de alfabetismo é de 97%, ou seja, a maioria dos estudantes americanos freqüentam a escola por um total de 12 anos compreendendo o ensino primário e o ensino secundário⁴⁶. Com uma certificação de ensino médio um estudante pode ingressar em um *Community College*, ou em uma universidade ou em qualquer escola profissionalizante. A maioria dos empregadores exige, ao menos, a conclusão do ensino médio para contratar qualquer cidadão, nos Estados Unidos. Cada nível de escolaridade, do primário à universidade, tem a versão pública e a independente. As escolas independentes podem ser financiadas por uma organização religiosa, uma instituição não-governamental ou uma fundação filantrópica. Podem receber doações para financiar programas acadêmicos ou prestar ajuda financeira aos estudantes. Os estudantes que freqüentam faculdades e universidades particulares estão igualmente qualificados para bolsas de estudo públicas e empréstimos para a educação com seguro público, desde que a instituição seja acreditada. Estes empréstimos públicos constituem a glória e o infortúnio da educação americana. Sem eles, o sistema não funcionaria com eficácia; em contrapartida, grande número de estudantes sai da faculdade arcando com o ônus do débito. O governo dos Estados Unidos também patrocina instituições especiais acadêmicas e de treinamento, freqüentemente associadas a preocupações nacionais, tais como seguridade nacional, saúde pública e segurança. A figura a seguir ilustra a estrutura geral da educação americana, do jardim da infância ao mercado de trabalho.

⁴⁶ Os Estados Unidos possuem uma população relativamente educada. Estima-se que 99% da população americana seja alfabetizada. Em 2003, havia 76,6 milhões de estudantes freqüentando a escola. Destes, 72% entre 12 e 17 anos de idade foram consideradas academicamente “no caminho” pela sua idade. 5,2 milhões (10,4%) dos estudantes freqüentam escolas privadas. Entre a população adulta, mais de 85% da população americana possui um diploma de segundo grau, e 27% possui um diploma de ensino superior. O salário médio de estudantes com um diploma de educação superior é de 45,5 mil dólares, mais do que dez mil dólares acima da média. <http://www.ebah.com.br/estados-unidos-doc-a14884.html>.

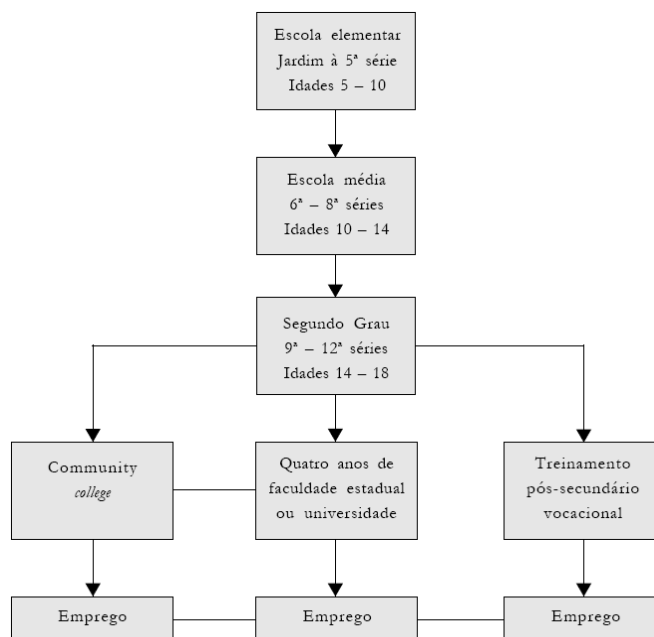


Figura 2 - Estrutura Geral da Educação Americana.
Fonte: Mhlaba, 2007, p. 27.

Em suma, a educação americana da escola primária ao ensino médio, período freqüentemente referido como “K-a-12”, a responsabilidade recai geralmente sobre a metrópole ou cidade. Este sistema “K-a-12” é governado por uma combinação de membros eleitos ou nomeados pelo comitê escolar e financiado normalmente pela metrópole ou cidade, através dos impostos sobre propriedades. Há também financiamento por parte dos governos estadual e federal, segundo algumas fórmulas complexas. Cada estado tem seu próprio sistema de educação superior e sua estrutura de funcionamento. A educação superior tem geralmente três elementos: universidades que conferem grau de doutorado, grau profissional e conduzem pesquisa; faculdades estaduais, que conferem grau de bacharelado, de mestrado e encaminham para as universidades; e Community Colleges (objeto deste estudo), que conferem diplomas e graus associados, encaminhando para universidades, ou conduzindo diretamente para o mercado de trabalho. O sistema de educação superior é geralmente governado por uma diretoria estadual, mas cada faculdade ou universidade normalmente tem sua própria diretoria (board of trustees). Além das mensalidades e taxas pagas pelos alunos, a educação superior é financiada pelos estados e pelo governo federal. Uma parte do financiamento estadual e federal da educação superior é direta, ou seja, através de efetiva alocação estadual ou federal de recursos. Por outro lado, uma grande parte do financiamento é indireta, através de bolsas estaduais e federais ou empréstimos aos estudantes, com seguro

público contra inadimplência. Cada nível de escolaridade, do primário à universidade, tem a versão pública e a independente.

3.2.2 O que é um Community College?

O Community College é uma invenção americana, é uma instituição pública com cursos de dois anos que atende às necessidades educacionais e de carreira, de uma grande variedade de alunos, em todas as faixas etárias e experiências. Ou ainda podemos definir os Community Colleges, como instituições norte-americanas de ensino superior focadas na prática profissional. Conforme, dados da “American Association Community Colleges (AMERICAN ASSOCIATION OF COMMUNITY COLLEGES, 2008),” os Community Colleges são centros de oportunidades educativos para jovens e adultos, que nasceram há mais de 100 anos, com o nome de *Joliet Junior College*. Desde então, têm sido, uma instituição que acolhe a todos os que desejam aprender, independentemente de riqueza, do patrimônio, ou da experiência acadêmica anterior.

A missão dos Community Colleges é proporcionar educação para os indivíduos, em sua região de serviço, muitos dos quais são adultos. O compromisso prioritário, da maioria dos ACC, é de servir a todos os segmentos da sociedade através de uma política de acesso aberto, oferecendo um tratamento justo e igualitário para todos os alunos; oferecendo um programa educacional abrangente; prestando a comunidade um ensino superior de qualidade, com preços baixos e com metodologias e processos de aprendizagem ao longo da vida, ou seja, educação para adultos.

Originalmente, a função dos Community Colleges era para preparar mão de obra especializada para o comércio e a indústria. Hoje, além desta função, os Community Colleges oferecem aperfeiçoamento e especialização aos profissionais que já atuam no mercado de trabalho. Pois, com o advento das novas tecnologias e com a competitividade no mercado de trabalho, o trabalhador necessita ampliar, diversificar e aprofundar suas habilidades e competências.

Em suma, os Community Colleges são instituições de ensino superior que oferecem uma formação focada na prática profissional, com o objetivo de suprir o mercado de trabalho com indivíduos preparados e habilitados para o exercício de uma carreira tecnológica. Acompanham o desenvolvimento do mercado de trabalho e procuram antecipar suas

necessidades oferecendo cursos em áreas de grande potencial. Para uma maior informação será descrito o histórico dos Community Colleges, desde sua origem até a atualidade, destacando os ACC no Estado do Texas e na Cidade de Austin.

3.3 COMMUNITY COLLEGES: UM PERCURSO HISTÓRICO NOS ESTADOS UNIDOS

Com mais de um centenário os Community Colleges, Americanos, têm crescido em números de estabelecimentos e transformaram-se, para acompanhar as mudanças ocorridas no mundo do trabalho. A Associação Americana dos Community Colleges afirma que “nenhum outro segmento, do ensino superior, da resposta mais eficaz às necessidades da comunidade e aos trabalhadores do que os ACC.” (AMERICAN ASSOCIATION OF COMMUNITY COLLEGES, 2008, p.5).

Em 1901 nascia, em *Illinois*, o *Joliet Junior College* que é a mais antiga faculdade pública de dois anos existente nos Estados Unidos. Nos primeiros anos, o ensino estava centrado nos estudos, em geral e nas artes liberais. Mas, durante a depressão, dos anos 1930, os ACC criaram programas especiais de formação (prática) para qualificar o trabalhador, dado que o desemprego era generalizado. Após a II Guerra Mundial, com a reconversão das indústrias militares e dos bens de consumo, surgiram novas qualificações e foram criados novos empregos; esta transformação social e econômica juntamente com o Ato G.I. Bill criou unidades de ensino superior com mais opções para as qualificações profissionais. Em 1948, a Comissão Truman, “sugeriu a criação de uma rede de estabelecimentos públicos, fundamentados nos ACC, para servir as necessidades das comunidades locais.” (VAUGHAN 1989, p.15). Na década de 1960, os ACC, tornaram-se uma rede nacional, de ensino superior, com a abertura de aproximadamente de 457, estabelecimentos, no País. Ou seja, mais do que o dobro do que existia antes desta década. O crescimento, gigantesco, das construções e instalações, dos ACC, foi financiado por uma economia robusta e apoiado no ativismo social da época. O número de ACC tem crescido continuamente desde a década de 60. Atualmente, existem mais de 1.200 ACC nos Estados Unidos, que atendem na graduação, mais da metade da população nacional de estudantes.

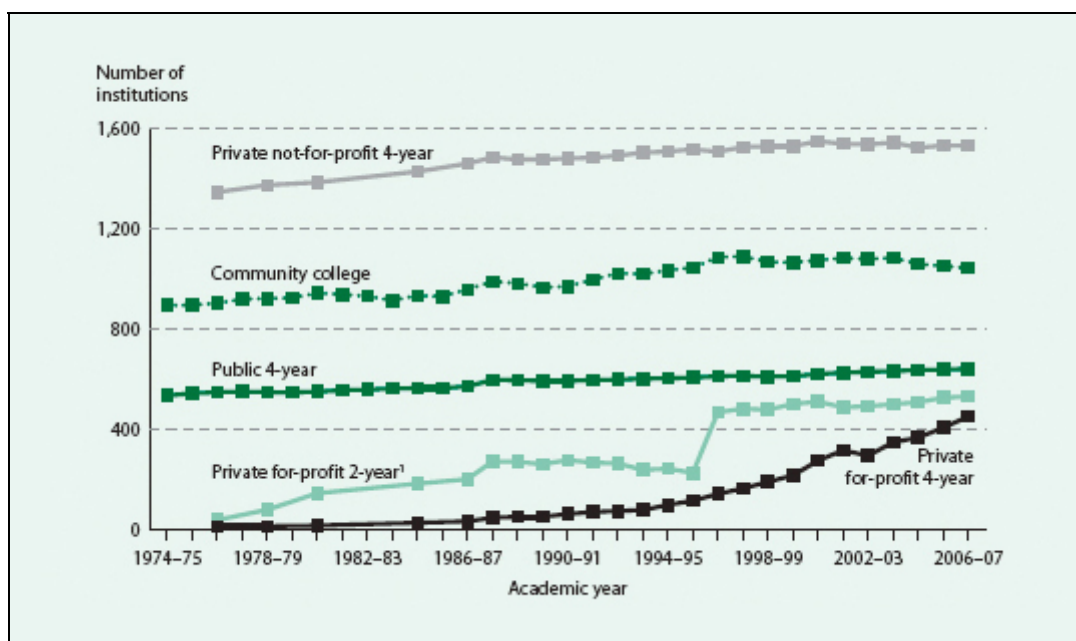


Gráfico 1- Número de Instituições da Educação Superior nos Estados Unidos.

Fonte: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, National Study of Postsecondary Faculty (NSOPF:04).

Na década de 80 os participantes, da comissão sobre o futuro do ACC, preocupados com a fragmentação da sociedade, chamam os ACC para uma maior aproximação com as comunidades. Em resposta a este desafio nasceram as parcerias com grupos cívicos, que possuem instalações, até hoje, nos ACC. Nesta década, também, foi incentivada a educação básica para as comunidades, e para isto se implantou, nos ACC, cursos de computação, composição, leitura, entre outros, de acordo com a necessidade em cada comunidade local. Esta aproximação às comunidades locais foi refletida no aumento do número de matrículas, “no ano letivo de 1996-97, se constata que 9,3 milhões de pessoas participavam, em cursos de dois anos, nas faculdades nos ACC. Outros cinco milhões participavam em cursos de menor duração.” (AMERICAN ASSOCIATION OF COMMUNITY COLLEGES, 2008, p.2). Conforme, dados da AACC, desde 1901, “pelo menos mais de 100 milhões de pessoas já participaram em cursos nos ACC.” (2008, p.6).

Entretanto, no século XX, os ACC não só sobreviveram, como prosperaram, demonstrando notável resiliência e tornaram-se centros de ensino e oportunidade para todos os que buscavam formação, independente da idade, raça e ou poder aquisitivo. “Marcamos um século em que os ACC têm ajudado milhões de pessoas a aprender e avançar em direção a metas pessoais, ao mesmo tempo em que ajudamos comunidades inteiras a enfrentar seus desafios.” (AMERICAN ASSOCIATION OF COMMUNITY COLLEGES, 2008, p.1). A competência, atual, dos ACC vem de uma longa data com muito estudo, pesquisa,

investimento do poder público, por exemplo, desde 1944, foi fundado o Community College Leadership Program (CCLP) no Departamento de Administração Educacional na Universidade do Texas em Austin é o mais antigo programa de doutorado do país, com foco principal na preparação de líderes, centrais, dos ACC. Mais de 600 alunos se formaram desde o seu início, com mais de 508 nos últimos 40 anos. Mais de 64 estudantes de doutorado estão atualmente matriculados. É o programa, de doutorado, que possui melhor nota no ranking nacional. Atualmente, os ACC atendem a metade dos estudantes do ensino superior no País, mantendo a tradição de cursos práticos que preparam para o mercado de trabalho, com mensalidades baixas, participação na vida da comunidade e formação permanente.

3.3.1 1862: Nasce a Idéia do Ensino Profissionalizante nos USA: “Morrill Act”

Dougherty (1992, 1994), afirma que a origem do ACC teve início em um movimento político, em *Illinois*, liderado pelo professor, *Jonathan Tuner Baldwin*, que solicitou aos governantes a criação de colégios agrícolas. Para concretizar, o pedido do professor, o Congresso de *Illinois* aprovou, em 8 de fevereiro de 1853, uma resolução, redigida por Turner, a qual concedia subsídios iguais a cada Estado.

O Congresso *Morrill* propôs em 1857 uma lei, “a chamada Lei Morrill” que foi aprovada pelo congresso em 1859, no entanto vetada pelo presidente James Buchanan. (COHEN; BRAUER, 1996, p. 2; COHEN, 1989, 1996, 2003; VAUGHAN, 1989, p.15). Em 1861, Morrill novamente propõe a lei incluindo na alteração da proposta as instituições que ensinavam táticas militares, como também as de engenharia e agricultura. Auxiliado pela secessão de muitos estados, e após reconfigurado o “Morrill Act” foi assinado pelo presidente Abraham Lincoln, tornando-se Lei em dois de julho de 1862. Diferentemente do Plano de Turner, que concedia um subsídio igual a cada Estado, a lei Morrill concedia terrenos aos estados (atribuídos com base no número de senadores que cada estado tinha no Congresso). Isto era mais vantajoso para os Estados mais populosos. Com a lei Morrill, 1862, nasce a idéia do ensino profissionalizante nos USA, esta idéia tomou forma e nas décadas vindouras impulsionou a expansão dos Community Colleges. Assim sendo, podemos concluir que a lei Morrill deu ênfase na agricultura, nas artes mecânicas, incluindo as escolas que ensinavam táticas militares. O então chamado “Act Morrill de 1862”, que é referido muitas vezes como o

“Land Grant Act”, ampliou o acesso ao ensino superior público aos estudantes que eram excluídos até então do ensino superior.

3.3.2 1890: Ensino Superior aos Negros - Segundo “Morrill Act”

O segundo “Morrill Act”, de 1890, exigiu que cada estado mostrasse que a raça não era um critério de admissão nas escolas e nem privilégio de minorias. “Passou-se a entender que ao designar uma instituição a concessão de terras isto valia, também, para auxiliar nos estudos das pessoas de cor.” Este segundo ato, de Morrill, abriu novas perceptivas para a inclusão dos negros no ensino superior. “Até então a comunidade negra era impedida de comparecer nas faculdades.” O primeiro “Morrill Act de 1862” e o segundo “Morrill Act de 1890” foram os mais importantes movimentos feitos pelo Governo Federal no campo da educação superior no século XIX. Estes dois atos formaram a base filosófica sobre a qual mais tarde o auxílio federal ao ensino superior seria viabilizado, ou seja, “o ensino secundário e ensino pós-secundário, foram considerados essenciais e merecedores de apoio financeiro público.” (COHEN e BRAWER, 1996, p.2-5).

3.3.3 1901: Início do Movimento - “Junior College”

O desenvolvimento do “Junior College” aconteceu desde os anos 1900. Em que a educação era oferecida por instituições cuja tarefa era de orientar o primeiro e o segundo ano do ensino superior para os estudantes e para dar possibilidades às universidades de fazerem pesquisas e estudos avançados (BRINT e KARABEL, 1989). As primeiras faculdades que ofereceram esta modalidade de ensino foram chamadas de “Junior College” e eram, relativamente, instituições pequenas. Muitas delas eram colégios tradicionais para alunos em idade escolar, que ofereciam também, cursos de dois anos, e estavam fundamentadas em uma educação liberal (ASTIN, 1993; EATON, 1988, 1996, 1994; MCGRATH; SPEAR, 1991; RUDOLPH, 1977). Para Vaughan (1985, p.4) “o principal objetivo, do “Junior College”, era o de aliviar os quatro anos do ensino nas universidades.”

Para Samani (1997, p.18), no início de 1900, certo número de dirigentes educacionais defendiam que “os primeiros dois anos do ensino superior universitário poderia ser desenvolvido no *Junior College*.”⁴⁷ Mas Harper foi conhecido como o pai/fundador dos “Junior College da America”, pois ele percebeu a necessidade de separar os dois primeiros anos. Harper queria fornecer um nível de educação para os estudantes mais capazes, o melhor possível, mas não através do ensino acadêmico das universidades; e sim em instituições “Juniors” com dois anos, concentrados, e de estudos práticos “ele imaginava que iria educar esses alunos com um alto nível prático e intelectual.” (VAUGHAN, 1985, p. 12). Assim, os “Juniors Colleges” cresceram alheios dessa vontade de proporcionar oportunidades, somente, para os estudantes mais capazes.

Harper é considerado como fundador do Joliet Junior College, que foi uma das primeiras faculdades públicas americanas “Junior College”, criada em 1901⁴⁸. A influência de Harper sobre o desenvolvimento da universidade pública “Junior College” em Joliet, Illinois, foi uma das suas mais significativas contribuições, e a fundação de Joliet foi o início do movimento Junior College (KOSTICK, 2001).

Joliet “Junior College” é considerada a mais antiga universidade pública júnior da nação (SAMANI, 1997). Em dezembro de 1902, o Conselho de Curadores sancionou oficialmente o programa e o fez pós-secundário com cursos disponíveis e aulas-livres. No ano seguinte, a Associação Central de Faculdades do Norte e Escolas credenciadas e o Conselho Superior de Estado aprovaram cursos para professores.

Em suma, Samani (1997), considera que a fundação de *Joliet Junior College*, em Illinois se concretizou sob a influência de J. Stanley Brown, superintendente de Joliet Township High School e William Rainey Harper, presidente da Universidade de Chicago. Ou seja, a fundação do Joliet Junior College em 1901 tinha um programa experimental pós-secundário. O estabelecimento educacional iniciou com a matrícula de seis estudantes, hoje, *Joliet Junior College* possui mais de 35.000 alunos em seus cursos.

⁴⁷ Entre esses líderes encontramos Tappan P. Henry, presidente da Universidade de Michigan; William Falwell Watts, presidente da Universidade de Minnesota; David Starr Jordan, presidente da Universidade de Stanford; Alexis Lange, um decano da Universidade da Califórnia em Berkeley, e finalmente, William Rainey Harper, presidente da Universidade de Chicago.

⁴⁸ During the 1970s the name junior college changed to community college.

3.3.4 1920: Fundação da Associação Americana das Faculdades “Juniors”

Para Vaughan (1989, p.160) as reuniões realizadas em St. Louis (30 junho -1 de julho de 1920) e depois em Chicago (fevereiro 1921) resultou na fundação da Associação Americana de Faculdades Junior. A associação, atualmente, denominada Associação Americana de Faculdades Junior, continua a constituir um foco de liderança nacional no setor do ensino profissionalizante e das escolas técnicas. “Em 1930, a associação começou a publicar sua própria revista”, que continua até, hoje, sendo conhecida como a revista oficial do Community College.

É importante lembrar, também que na década de 1920 a universidade de Wisconsin afirmou que a universidade deveria ajudar ao público em geral através de serviços de extensão e assistência ao governo estadual. Para concretizar esta afirmação a universidade declara as fronteiras do Estado para ser seu campus⁴⁹. E neste contexto o Estado da Califórnia aprovou uma legislação que autorizou as instituições a oferecer cursos de pós-graduação incluindo nesta legislação a necessidade do Estado e do Município apoiar aos jovens estudantes universitários. A legislação, também, aprovou os chamados distritos independentes de “Junior College”, que tinham os seus próprios conselhos, orçamentos e procedimentos. (COHEN; BRAWER, 1996, p. 7; VAUGHAN, 1985, p.4)

3.3.5 1931: Função Principal do Junior College - Ensino Profissional

Para Monroe (1972), após 1920, o movimento do ACC havia encontrado um lugar no sistema americano de educação pública. O número de faculdades tinha ampliado de 403 em 1929 para 584 em 1945 o grande salto tinha ocorrido após a II Guerra Mundial e, especialmente, após a década de 1960. Este rápido crescimento poderia ser atribuído a vários fatores: o grande número de diplomados que desejava uma educação universitária, a crescente demanda das empresas e da indústria por trabalhadores capacitados tecnicamente, a existência de comunidades locais, que tinham riqueza tributável suficiente, a população disposta a apoiar o ACC e um corpo de cidadãos, que aspiravam a ver em seus filhos a realização de um sonho

⁴⁹ Hoje, a maioria dos líderes da Community Colleges vê as faculdades a serviço da região, como o seu campus.

de chegar à educação superior. Entretanto esse novo contingente humano que aspirava uma formação mais elevada não era capaz de suportar o custo de freqüentar uma universidade.

No entanto, em 1932 a Fundação Carnegie para o Avanço do Ensino emitiu um relatório que endossava fortemente a idéia de que a função principal do Junior College era o ensino profissional. Este deveria ser o foco a perseguir (BRINT; KARABEL, 1989). Este relatório gerou uma polêmica sobre os programas dos Junior College e exigia uma solução. Por causa deste relatório, mais tarde, as faculdades Junior começaram a servir uma clientela cada vez maior do sexo feminino e adulto, interessado principalmente em formação profissional (ASTIN, 1993). A função de transferência de créditos, para a universidade, neste contexto se tornou muito importante (KNOELL; MEDSKER, 1965, 1982, 1990; MCGRATH; SPEAR, 1991). Podemos dizer que com o Junior College houve um o aumento no acesso ao ensino superior público (EELLS, W. 1931).

3.3.6 1944: Acesso ao Ensino Superior aos Veteranos de Guerra - Ato G.I. Bill

Em 1944 o “Congresso aprovou para os militares e ex-combatentes da Segunda Guerra Mundial o chamado Ato G. I. Bill.” (VAUGHAN, 1985, p.17). Popularmente conhecido como o G. I. Bill, este ato concedia assistência financeira aos veteranos da Segunda Guerra Mundial, que pretendiam ingressar no ensino superior. O G.I. Bill foi um marco no financiamento federal para a educação pública e contribuiu enormemente para quebrar as barreiras econômicas e sociais permitindo que milhões de norte-americanos pudessem participar do ensino superior (VAUGHAN, 2006a). Com efeito, “mais de 2,2 milhões de veteranos, incluindo mais de 60.000 mulheres e cerca de 70.000 negros, passaram a freqüentar a universidade sob a concessão do Ato G. I. Bill.” (LUCAS, 1994, p. 232)

Portanto com o final da Segunda Guerra Mundial, os políticos norte americanos tiveram que determinar o que a nação poderia fazer com os milhões de militares e mulheres que em breve regressavam à vida civil, no país. Estava ainda muito presente o período de pré-guerra e a “depressão econômica de 1929, de modo que, os líderes da nação e os cidadãos temiam que não houvesse empregos suficientes para absorver esse contingente que retornava do serviço militar.” (LUCAS, 1994, p. 232).

Os líderes políticos, da nação, tinham uma resposta, e esta resposta poderia ao menos atrasar o retorno dos militares ao mercado de trabalho, isto é, pensavam em dar condições

para que os ex-combatentes melhorassem suas competências e mais ainda recompensá-los; para isto criaram programas de bolsas de estudo e facilidades para o ingresso nas faculdades e universidades norte-americanas (VAUGHAN, 2006b).

O Congresso dos Estados Unidos proporcionou aos militares, com essa lei em 1944, uma grande chance de se prepararem convenientemente para o mercado de trabalho. Esse ato foi um marco importante no financiamento federal da educação. Conhecido como o “G. I. Bill of Rights”, este ato rompeu barreiras sociais, financeiras, possibilitando a entrada nas faculdades a milhões de ex-combatentes norte-americanos que haviam servido na II Guerra Mundial. Como resultado disto, os “Juniors Colleges”, juntamente com o restante do ensino superior, receberam um grande aumento nas inscrições.

O ato, G.I. Bill possibilitou a concessão de bolsas para todos os veteranos de guerra, e definiu um precedente para que o aluno pudesse ter ajuda financeira que existe até hoje, “especialmente a idéia que os estudantes não deveriam ser impedidos de ingressarem no ensino superior por razões financeiras.” (VAUGHAN, 1989, p.17). A filosofia do ato, G.I. Bill, é a ajuda aos alunos na escolha de seus programas de estudo, este ato proporcionou “impacto nas inscrições dos ACC, na diversidade dos alunos matriculados e na variedade de programas de estudo.” (VAUGHAN, 1989, p.18).

3.3.7 1947: A Comissão Truman - Popularizou o nome “Community College”

Em 1947, o presidente da Comissão de Educação Superior, conhecida como a Comissão Truman, defendeu o valor e a importância para a população ter livre acesso a mais dois anos de estudo, após o término do ensino secundário. A comissão começou a articular e viabilizar este projeto, pois era do conhecimento, da comissão, que cerca da metade dos “jovens estudantes poderiam se beneficiar destes estudos, assim o Community College passou a desempenhar um papel importante.” (COHEN; BRAWER, 1996, p.13).

Para viabilizar o projeto, o relatório da Comissão, popularmente conhecido como “The Truman”, solicitou, entre outras coisas, a criação de uma rede pública nacional dos ACC, que deveria possuir mensalidades baixas, ou mesmo nem cobrar, servindo como centros culturais, com programas abrangentes e com responsabilidades cívicas, e que estes centros culturais serviriam, também, as comunidades onde estivessem localizados (VAUGHAN, 1989).

Neste contexto, a comissão popularizou o nome de “Community College”, criando centenas de novos estabelecimentos e “definindo seus programas curriculares de dois anos.” (COHEN; BRAWER, 1996, p. 13). Esta comissão, também sugeriu a troca do nome institucional de *Junior College* para *Community College* por causa da expansão de suas funções.

A comissão manifestou a sua convicção de que a América deveria romper suas barreiras gerando oportunidades educativas, no pós-secundário. Devido ao foco decididamente igualitário, a comissão sugeriu que os ACC promovessem uma política de acesso aberto a todos e fornecessem acomodações para atender aos alunos preparando-os para serem admitidos no mercado de trabalho. De fato os ACC deram os primeiros passos para que muitos alunos pudessem ingressar no ensino superior (SMART; HAMM, 1986).

3.3.8 1960: Expansão dos “Juniors Colleges”

Nos anos de 1960, a *Kellogg Foundation* anunciou uma série de subsídios, (um total de \$ 1.6 milhões de dólares) a serem utilizados para estabelecer centros universitários para a formação de administradores de faculdades de dois anos de duração. Ao todo, 12 universidades organizaram programas para as lideranças dos ACC.

As 10 primeiras Universidades que aderiram o programa foram – Universidade da Califórnia, Berkeley, a Universidade da Califórnia, Los Angeles, Teachers College, Universidade de Columbia; Universidade da Florida; Universidade Estadual da Florida, Universidade de Michigan; Universidade do Estado de Michigan; Universidade de Stanford, Universidade Estadual do Texas e Universidade Estadual de Wayne. Em 1968 a “Universidade de Washington e a Universidade do Colorado aderiram também ao programa, unindo-se a lista das 10 primeiras.” (VAUGHAN, 1982, p. 21).

Centenas de futuros decanos e presidentes foram diplomados pela ajuda dos *Kellogg Junior College* - no Programa de Liderança. Também, no ano de 1960, surge o livro “O Junior College: Progressos e Perspectivas”, escrito por Leland L. Medsker, este volume discute o público “Junior College”, em por menor, expondo os seus pontos fortes e fracos. O autor fornece dados sobre o desempenho acadêmico dos alunos e o sucesso da transferência de alunos selecionados (MEDSKER, 1960).

A década de 1960 foi uma época de mudanças nos “Junior College”, com as suas raízes no passado e uma perspectiva de rápido crescimento no futuro. As principais funções dos “Junior College” eram o ensino geral, a preparação e a transferência do aluno para a entrada no mercado de trabalho. A população estudantil dos “Junior College” consistia de diplomados vindos de famílias cuja situação econômica era geralmente acima do nível da pobreza (AMERICAN ASSOCIATION OF COMMUNITY COLLEGES, 2007).

3.3.9 1970/1980: A Troca de Nome - *Junior College* para *Community College*

Durante a década de 1970, o nome mudou de *Junior College* para *Community College*. No entanto, o termo “Junior College”, passou a descrever instituições privadas de dois anos, enquanto que o termo ACC descreve as instituições de dois anos que são financiados publicamente. O principal órgão dos ACC mudou seu nome em 1992 para *American Association of Community Colleges* que era *Associação Americana de Faculdades Junior*.

Durante as décadas de 1970 e 1980, o perfil dos alunos do ACC mudou. O número de alunos, adultos, que já estavam no mercado de trabalho tornou-se grande, ou seja, o número de alunos com tempo integral para estudar tornava-se cada vez menor (AMERICAN ASSOCIATION OF COMMUNITY COLLEGES, 2008). Para Tillary e Deegan (1985) a mudança da população estudantil deu-se por que os estudantes estavam mal orientados para a carreira que deveriam seguir e estavam mal preparados para atender o desafio de um ambiente acadêmico mais exigente (BRAWER; COHEN, 1989). Estes novos contingentes de estudantes, considerados não tradicionais tinham apenas tempo parcial para o estudo, eram mais velhos, ligados já a um trabalho com tempo integral, e em número cada vez maior. A fim de satisfazer as necessidades deste grupo, os ACC começaram a desenvolver cursos, nas faculdades, à noite, programas mais adequados a esta clientela e proporcionar aulas em locais fora do campus. A maior proporção de estudantes, neste novo contingente, que começava a se matricular era proveniente de contextos socioeconômicos empobrecidos.

Para alguns críticos, o novo perfil de alunos ingressantes nos ACC, resultou em um clima de estudo menos rigoroso. Outros ainda chegaram a afirmar que era de se esperar que muitos alunos estivessem sub-preparados para o rigor acadêmico da faculdade (BERNSTEIN, 1986; CLOWES; LEVIN, 1989; EATON, 1996). E, Eaton (1996) argumentou que a baixa

qualificação dos estudantes dos ACC, resultou em um clima menos rigoroso no aspecto acadêmico. Isto produziu um efeito negativo sob os ACC e um repensar nos programas. Outros críticos, ainda observaram a diminuição do nível de qualidade dos alunos que chegavam à universidade, com transferências de créditos, dos ACC. (BRAWER; COHEN, 1989; BERNSTEIN, 1986; CLOWES; LEVIN, 1989; RICHARDSON; BENDER, 1986)

Para Cohen e Brawer (1987), nos 80, noventa por cento das inscrições nos Community Colleges foram feitas para os programas de artes liberais, ou seja, forte ênfase nos cursos profissionais. O acesso, aberto, a toda a comunidade e a todos os níveis levou um grande número de alunos aos ACC e muitos destes, alunos, não estavam preparados para enfrentar um curso superior - bacharelado (EATON, 1998, 1994, 1996,). Até meados da década de 1980, os ACC ampliaram a oferta de cursos, visando à educação de adultos, a educação básica e os programas compensatórios (COHEN; BRAWER, 1989). Alguns programas, compensatórios, eram para satisfazer as necessidades do crescente número de alunos com graves deficiências educacionais (KNOELL; MEDSKER, 1965, 1990).

Em suma, durante os anos 1970 e 1980 os Community Colleges passaram a atender alunos com um novo perfil; alunos com tempo parciais e adultos que trabalhavam o tempo integral (AUSTIN COMMUNITY COLLEGE, 2008). Os alunos que procuravam transferência de créditos dos ACC, para as instituições universitárias, de quatro anos, enfrentavam uma série de restrições acadêmicas.

3.3.10 Restrições nas transferências e perdas de créditos

Uma das principais questões tratadas nas transferências foi a questão do nível do curso concluído no Community College. Outros problemas incluem a transferência de cursos. A generalizada falta de clareza sobre os requisitos e normas dos Community College, pois havia uma preocupação com o nível da aprendizagem para o mundo do trabalho, afetou à transferência dos créditos para a universidade. Ainda, hoje, dentro do mesmo estado no sistema de ensino superior, os cursos do ACC enfrentam muitos problemas com o currículo e com os créditos das disciplinas administradas. Embora existam razões viáveis para se negar uma transferência, há casos em que as razões não são assim tão claras e evidentes. Portanto podemos ainda afirmar que independentemente do modo da expressão utilizada, muitas faculdades de quatro anos mostram-se relutantes em aceitar transferência de alunos vindos de

um Community College. Aceitam somente quando estas Faculdades não podem preencher suas turmas com calouros (DOUGHERTY, 1992).

Quando os alunos fazem transferência, muitos estudantes perdem créditos porque as faculdades de quatro anos procuram naturalmente a igualdade dos currículos, em vez de se preocupar com a comparabilidade dos cursos com base nos resultados da aprendizagem. Quando se fala de igualdade de curso se refere ao conteúdo real de um curso, por oposição a um periférico, com a comparação título do curso, com o nível e ou os pré-requisitos. As Faculdades de quatro anos rotineiramente recusam os créditos dos Community College, mesmo sabendo que são cursos superiores, que não têm contrapartida no seu currículo, pois são cursos profissionais e cursos técnicos. A comparação dos currículos, dos conteúdos e créditos se torna tarefa muito difícil (PRAGER, 1993).

3.3.11 Do Centenário do Community College (2001): até a Atualidade

O centenário dos ACC foi precedido de alguns acontecimentos muito importante, por exemplo: em 1988, a Comissão sobre o Futuro dos Community College, publicou o relatório intitulado Construindo Community Colleges: uma visão para um novo século. O relatório definiu Community College não apenas a serviço de uma região, mas como um estilo a ser criado. “Os ACC devem desempenhar um papel importante na criação do clima e do serviço prestado a uma região.” (COHEN; BRAWER, 1996, p. 417). Outro exemplo importante foi o acontecimento de primeiro de julho de 1991, em que Pierce foi eleito presidente da Associação Americana de Faculdades Junior comunitárias. Ele foi o primeiro presidente da Associação com formação no ACC. Em 2001 se celebrou os 100 anos do movimento ACC. Os ACC comemoram 100 anos de serviço e o *Joliet Junior College* foi o primeiro ACC, criado em 1901.

A tabela, abaixo, fornecida por Vaughan “mostra o crescimento das Community Colleges de 1901 a 2005.” (VAUGHAN, 2006b. p. 1).

Tabela 9 - O crescimento das Community Colleges de 1901 a 2005

Ano	Número de Faculdades
1901	1
1910	25
1920	74
1930	180
1940	238
1950	330
1960	412
1970	909
1980	1.058
1990	1.108
2000	1.155
2004	1.158
2005	1.186

Fonte: VAUGHAN, 2006b. p. 1.

De acordo com *American Association of Community Colleges* (AACC), o número de Community Colleges em julho de 2007 era de 1.166; quando os campi afiliados são incluídos, o número cresce para 1.600. No total, como já notamos aí se encontra 50% dos estudantes de faculdade americanos. Desde sua instauração, as Community Colleges já formaram mais de 100 milhões de americanos (PALINCHAK, 1993).

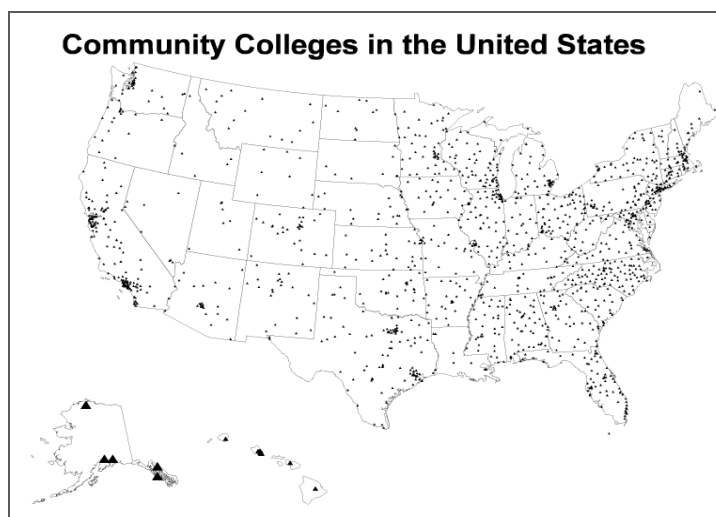
O que de fato distingue os Community Colleges das outras instituições de ensino superior? Patrícia Cross (2007), em um serviço de pesquisa para educação, procurou responder essa pergunta num trabalho em 2007, discorrendo sobre os resultados da listagem das metas das Community Colleges⁵⁰, todos os entrevistados concordaram que essas faculdades têm uma responsabilidade maior em fornecer educação técnica e vocacional para os alunos. Segundo esse relatório, os participantes listaram o objetivo técnico-vocacional dos Community Colleges, discriminado nos quatro itens seguintes: Oferecer programas educacionais orientados para novos campos profissionais emergentes; Dar oportunidades de atualização e aperfeiçoamento de habilidades profissionais já existentes; Fornecer oportunidades de reciclagem para pessoas que desejem se qualificar para novas carreiras ou adquirir novas habilidades profissionais; Fornecer oportunidades para os alunos se prepararem para carreiras técnico-vocacionais específicas, tais como: enfermagem, contabilidade, refrigeração e ar condicionado, e assim por diante. A educação geral, nos Community Colleges, está entre os seus cinco objetivos principais (PHILLIPPE; SULLIVAN, 2005).

Conforme, dados do *National Center for Educational Statistics* (2003), no outono de 1999 cerca de seis milhões de estudantes estavam matriculados em faculdades públicas de

⁵⁰ O estudo da CCGI, realizado em 1979, entrevistou aproximadamente 1.500 membros de faculdades, administradores e membros da diretoria de dezoito representativas Community Colleges espalhadas geograficamente pelos Estados Unidos.

quatro anos, enquanto que 5,3 milhões de matriculados encontravam-se em Community Colleges de dois anos. Outros 3,2 milhões de estudantes estavam-se matriculados em faculdades particulares, e 250,000 de estudantes estavam matriculados em faculdades particulares de dois anos. Os pesquisadores, Somers, Haines e Keene (2006, p. 53-67), fazem um, profundo, estudo sobre os rumos de uma teoria de escolha para os estudantes dos Community Colleges. Estes autores afirmam que “as escolhas aos Community Colleges, em muitos casos são feitas pelo preço acessível, a localização geográfica dos campi, as aspirações educacionais e a influência da família, entre outros.”

A seguir apresentamos, a título de ilustração, as localizações dos Community Colleges, nos Estados Unidos.



Mapa 1 - Community College nos Estados Unidos.

Fonte: <http://www.aacc.nche.edu/AboutCC/history/Pages/ccmap.aspx>

Em suma, no início as Faculdades Juniors tinham como principal objetivo aliviar os quatro anos das faculdades para que as universidades pudessem assim estar mais livres para realizar pesquisas, além de ensinar estudos avançados (BRINT; KARABEL, 1989). Estes dois anos de ensino se voltavam mais para uma educação em artes liberais. (ASTIN, 1993; EATON, 1994; MCGRATH; SPEAR, 1991; RUDOLPH, 1977). As principais funções do *Junior College* incluíam o ensino geral, a transferência e a preparação para a entrada no mercado de trabalho, com a preparação de cursos oferecidos para aqueles que não estavam preparados para a faculdade e para o mercado de trabalho. Os líderes políticos e de educação americanos consideravam os ACC como meios eficazes para geração de empregos e reciclagem profissional durante os anos da Grande Depressão e também nos esforços para a reintegração dos veteranos das duas grandes guerras na força de trabalho norte americana.

Assim vieram os Atos que proporcionaram acesso, ao ensino superior, aos excluídos, aos negros, etc. podemos afirmar que os ACC foram modificando e sendo modificados no decorrer destes longos anos de experiência e tornou-se uma rede nacional de educação superior profissional de qualidade, respeitabilidade, competência, ética e sobre tudo de livre acesso e formação permanente com preços acessíveis, entre outros.

3.4 IMPACTO DOS COMMUNITY COLLEGES NO ESTADO DO TEXAS

O Texas é um dos 50 Estados Americanos⁵¹ que está localizado na Região Sudoeste do país. O apelido do Texas é “Lone Star State”, por causa da estrela solitária na bandeira. A palavra Texas deriva de Tejas, uma palavra indígena que significa *amigos*. O Texas é o segundo maior Estado dos Estados Unidos, e é o maior estado americano nos 48 estados dos Estados Unidos continental. Com seus 696 241 km², o Texas é maior do que a Alemanha e a Polônia juntas. O Texas também é o segundo Estado mais populoso do país; com aproximadamente 22,5 milhões de habitantes, e uma população crescendo rapidamente devido à imigração, o Texas possui mais habitantes do que qualquer outro Estado americano com exceção da Califórnia.



Mapa 2 - Localização de Texas nos Estados Unidos
Fonte: <http://www.cityofaustin.org>

Geograficamente, o Texas é um Estado de contrastes. Enquanto as partes norte e leste do Estado estão cobertas por vários rios, lagos e florestas, que possuem um clima propício à agricultura, as partes sul e oeste do estado possuem um clima mais árido, desértico em várias regiões. Foram nestas áreas, escassamente povoadas, onde os cowboys surgiram,

⁵¹ Dados obtidos em visita ao Museu do Texas “The Bob Bullock Texas State History Museum. Visita realizada ao Museu do Texas no dia 03 de Abril de 2009, mais informações podem ser obtidas <http://www.TheStoryofTexas.com>.

com o intuito de cuidar o gado da região, bem como defendê-lo de ataques indígenas. Os cowboys tornaram-se rapidamente um símbolo do estado, e até hoje ainda existem em várias áreas rurais do estado.

O Texas foi explorado e colonizado inicialmente pelos espanhóis. O Texas passou ao controle mexicano quando o México tornou-se independente da Espanha, em 1821. Crescente migração de americanos ao Texas fez com que movimentos pró-secessão do Texas do México crescessem. Em 1836, uma rebelião em Alamo foi extinguida pelos mexicanos, que mataram todos os americanos participantes desta rebelião - com exceção de algumas mulheres, crianças e escravos⁵². Nove anos depois, tornou-se um estado americano, sendo admitido como o vigésimo oitavo Estado americano da União, em 29 de dezembro de 1845.

1. A Educação: Dados Gerais

Na época da independência do Texas, em 1836, do México, o Texas possuía poucas escolas públicas, a maioria em péssimo estado e que ensinavam apenas em espanhol. A falta de ensino primariamente anglófono de qualidade foi uma das razões da rebelião dos colonos americanos do Texas contra o governo mexicano. Em 1854, o já Estado americano de Texas instituiu um sistema estadual de ensino público escolar.

Atualmente, todas as instituições educacionais no Texas precisam seguir regras e padrões ditados pelo Conselho Estadual de Educação do Texas. Este conselho controla diretamente o sistema de escolas públicas do Estado, que está dividido em diferentes distritos escolares. Cada cidade primária (city), diversas cidades secundárias (towns) e cada condado, é servida por um distrito escolar. Nas cidades, a responsabilidade de administrar as escolas é do distrito escolar municipal, enquanto que em regiões menos densamente habitadas, esta responsabilidade é dos distritos escolares operando em todo o condado em geral. O Texas permite a operação de escolas charter - escolas públicas independentes, que não são administradas por distritos escolares, mas que dependem de verbas públicas para operarem. Atendimento escolar é compulsório para todas as crianças e adolescentes com mais de seis anos de idade, até a conclusão do ensino médio ou até os dezoito anos de idade⁵³.

⁵² Os mortos em Álamo tornaram-se heróis no Texas e nos Estados Unidos. Ainda no mesmo ano, o Texas tornou-se independente do México, tornando-se uma república.

⁵³ Em 1999, as escolas públicas do Estado atenderam cerca de 3,992 milhões de estudantes, empregando aproximadamente 267,9 mil professores. Escolas privadas atenderam cerca de 227,6 mil estudantes, empregando aproximadamente 19,8 mil professores. O sistema de escolas públicas do Estado consumiu cerca de 22,43 bilhões de dólares, e o gasto das escolas públicas foi de aproximadamente 6,2 mil dólares por estudante. Cerca de 77,2% dos habitantes do Estado com mais de 25 anos de idade possuem um diploma de segundo grau.

O Sistema de Universidades no Texas foi estabelecido pela Constituição de Texas em 1876, consistia em nove universidades acadêmicas, seis instituições de saúde, bem como os quartéis-generais da empresa, em 2004, 182. 752 estudantes estudaram em uma das instituições controladas pelo Sistema de Universidades de Texas, fazendo desta “empresa” um dos maiores sistemas de educação superior nos Estados Unidos da América. Em 2004, somente na Universidade de Texas em Austin, a maior das instituições administradas pelo Sistema de Universidades de Texas, foram registrados 50. 377 estudantes.

O Texas possui, atualmente, mais de 540 sistemas de bibliotecas públicas, que movimentam anualmente uma média, em torno, de 4,2 livros por habitante. O Estado possui mais de 200 instituições de educação superior, das quais, em torno de, 109 são públicas e 91 são privadas. O Sistema de Universidades, no estado, é o maior sistema público de instituições de educação superior do Texas. A Universidade do Sudoeste é a instituição de educação superior mais antiga do Texas, tendo sido fundada em 1840, em Georgetown.

A Universidade do Texas em Austin já foi no passado a maior instituição de ensino superior de todo os Estados Unidos da América. É considerada uma das melhores universidades do mundo. Possui alguns de seus programas de doutorado que estão entre os melhores do País, entre eles podemos citar com um dos melhores programas de doutorado dos Estados Unidos o - *Community College Leadership Program (CCLP)* do Departamento de Administração Educacional na Universidade do Texas em Austin é o mais antigo programa de doutorado do país, com foco principal na preparação de líderes e diretores dos ACC. Em 2004, a University of Texas Southwestern Medical Center at Dallas foi considerada a décima sexta melhor escola médica dos Estados Unidos. Esta instituição de ensino superior formou 11 estudantes que posteriormente ganhariam o Prêmio Nobel (PARKER, JARY, 1995).

O Sistema de Universidades do Texas A&M é a segunda maior sistema de instituições de ensino superior do Texas. Sua sede é a Universidade do Texas A&M, localizada em College Station, e é a instituição de educação superior mais antiga do estado. As pesquisas realizadas pela A&M recebem geralmente mais verbas do governo, e a A&M está entre as dez melhores no país, em pesquisas e estudos. Além disso, a A&M é também uma das dez maiores sistema de instituições de ensino superior do país.

O Sistema de Universidades de Houston é o maior sistema de instituições de educação superior urbana na costa do Golfo do México, além de ser o terceiro maior sistema de instituições de ensino superior do Texas. Este sistema administra quatro diferentes universidades, das quais três delas estão localizadas em Houston. A sede deste sistema é a Universidade de Houston. Está especializada em supercondutividade, na indústria

aeroespacial, na engenharia biológica, economia, educação, exploração petrolífera e administração. Além disso, a UH Law Center's Health Law and Policy Institute, que ensina direito, é considerada a melhor do país na área, com a Property Law Program em quinto. Além disso, Houston abriga sedes de várias instituições de ensino superior privadas, tais como a Universidade Rice, que possui o maior número de estudantes, estudando economia e finanças do mundo. Ainda localizada em Houston é o Centro Médico de Texas, a maior concentração de pesquisas, estudos e instituições relacionados com saúde, tais como a Faculdade Baylor de Medicina, University of Texas Health Science Center at Houston e a The University of Texas M. D. Anderson Câncer Center. A University of Texas M. D. Anderson Câncer Center é considerada uma das instituições de ensino superior mais produtivas e qualificadas do mundo na área - tratamento de câncer.

O Estado possui, ainda, o *Plano dos 10% Melhores*. Tal Plano foi aprovado em lei pelo poder legislativo do Estado do Texas em substituição às políticas de ação afirmativa adotadas nas universidades estaduais, proibidas de utilizarem critérios raciais na seleção de alunos após decisão do Quinto Tribunal de Apelação dos Estados Unidos no caso Hopwood, em 1996 (CHAPA; LAZARO, 1998). De acordo com o Plano, que entrou em vigor em 1997, todos os estudantes de escolas do ensino médio do Estado do Texas, que estiverem entre os 10% melhores alunos de sua classe no último ano de curso e se candidatarem a uma vaga nas universidades do Estado do Texas serão automaticamente aceitos.

2. A Economia

Inicialmente o Texas era um estado agro-pecuário, entretanto desde o início do século XX, a economia do estado diversificou-se. Atualmente, o setor financeiro, possui um importante papel na economia americana devido as indústrias petrolíferas, aeroespacial e de informática existentes no estado.

3. A População: Texas será um Estado Predominantemente Hispânico

Em 2004, o Estado do Texas tinha cerca de 22,5 milhões de residentes (UNITED STATES, 2005). Até ao ano de 2010, Texas, está projetado para ter 25 milhões de residentes e 51,7 milhões em 2040. Conforme os dados (TEXAS ASSOCIATION OF COMMUNITY COLLEGE, 2005) estima-se que a população de anglo-americano em 2010 será inferior a 50 por cento do total da população e Texas será um estado predominantemente hispânico.

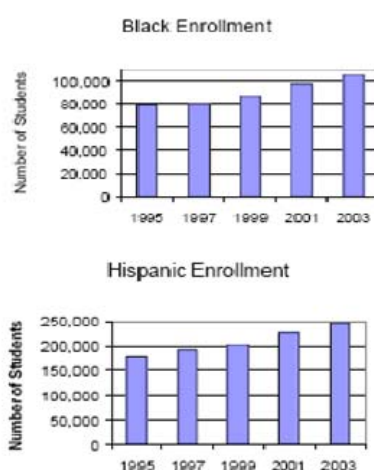


Gráfico 2 - Número de Negros e Hispânicos nos Community College – 1995 – 2003.
 Fonte: <http://www.aacc.nche.edu>

Embora os anglo-americanos têm mais probabilidade de ir para a faculdade, as minorias no Texas, também, estão tornando-se estudantes universitários prioritariamente nos Community Colleges.

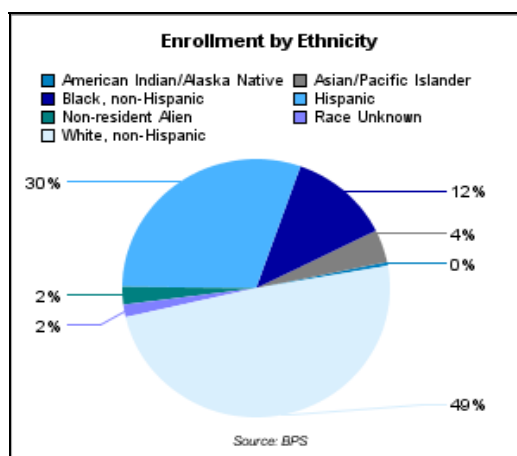


Gráfico3 - Representação étnica nos Community College.
 Fonte: <http://www.aacc.nche.edu/AboutCC/Trends/Pages/enrollment.aspx>

As minorias possuem crescimento populacional mais rápido, aumentando no Texas o número global da população. Entre os anos de 2000 e 2040, a população de American African aumentará entre 40,5% a 71% (por cento) e a população hispânica aumentará de 181,9% para 358,9%. Em termos globais, até ao ano 2040, a população do Texas é projetada para aumentar a 71,5% o que equivale a 14,9 milhões de pessoas.

Nos Estados Unidos projeta-se que a população aumentará apenas em 49%, o que mostra um número significativamente mais lento na taxa de crescimento, no País, do que o Estado do Texas (TEXAS ASSOCIATION OF COMMUNITY COLLEGE, 2005).

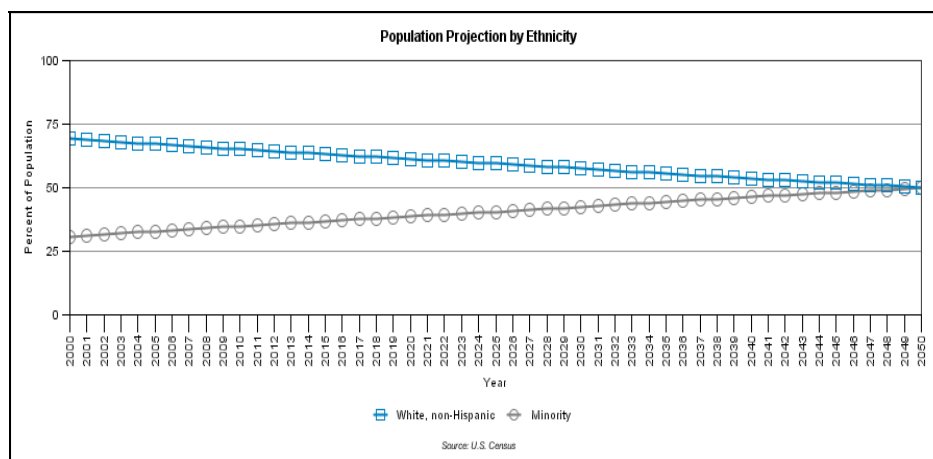


Gráfico 4- Projeção da população branca v minorias – 2000 até 2050 - USA

Fonte: <http://www.aacc.nche.edu/AboutCC/Trends/Pages/uspopulationprojection.aspx>

O gráfico acima representa a projeção da população de brancos não-hispânicos vs minorias para o ano 2050. Esta projeção mostra que, a partir do ano 2050, o número das minorias será igual ao número de brancos não-hispânicos no País.

3.4.1 Os Community Colleges no Texas

O primeiro *Junior College* no Texas, que se tem notícia, surgiu junto ao *Decatur* (conhecido como Dallas Baptist University). A faculdade de dois anos funcionava no *Decatur*, organizado pela Igreja Batista e oferecia cursos semelhantes aos cursos das universidades (THE HANDBOOK OF TEXAS ONLINE, 2006). Entre os anos de 1922 e 1928 foram estabelecidos 17 *Juniors Colleges* que receberam reconhecimento estadual e autorização para o financiamento. Estes *Juniors Colleges* estavam sob a administração da escola local no respectivo distrito Escolar (THE HANDBOOK OF TEXAS ONLINE, 2008). A primeira subvenção pública para apoiar um *Junior College* aconteceu em *Wichita Falls*, em 1922. Nesta época, os alunos dos *Juniors Colleges*, no Estado, eram predominantemente brancos.

Os ACC no estado do Texas são instituições de ensino pós-secundário que conferem diploma bienal e o grau de “associate”, cujos créditos são freqüentemente aceitos nas

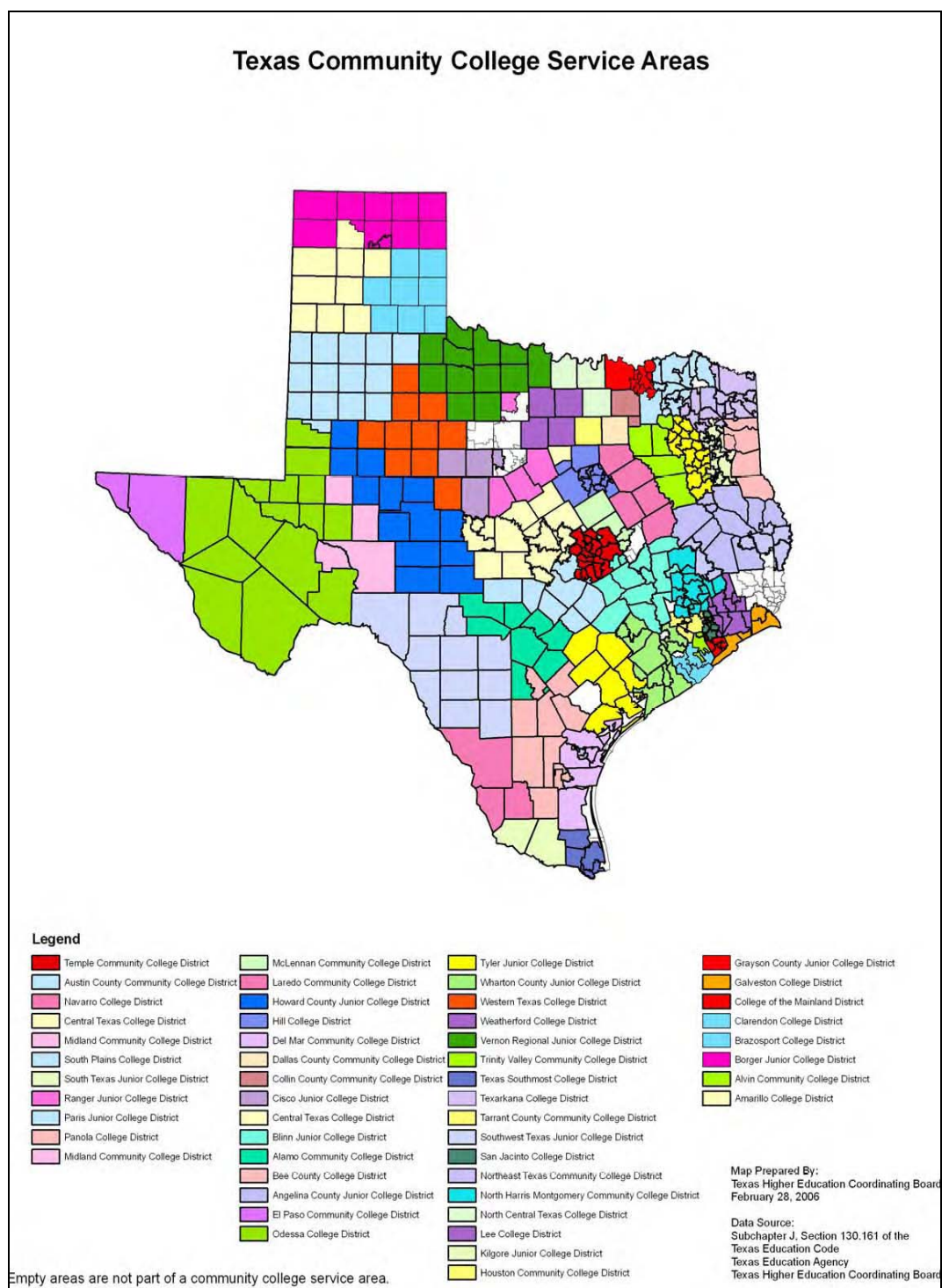
universidades, do estado. Os ACC, no Estado do Texas, são administrados pelo Conselho Coordenador do Ensino Superior do Texas, que é composto por 18 membros nomeados pelo governador com seis anos de mandato. O Conselho Coordenador do Ensino Superior, do Texas, tem a responsabilidade nos Community Colleges de: aumentar os programas acadêmicos; aumentar e gerir finanças; e a implementação de novos programas acadêmicos tais como os da área da saúde. Mas, “cada Community College tem o seu próprio Conselho de Administração eleito popularmente, e cada um nomeia um chefe orçamentário.” (CRUZ, 2002, p.10). Os ACC, no estado, têm desempenhado um papel vital no ensino superior, “alcançando um grande sucesso e crescimento nas faculdades de dois anos.” (TEXAS ASSOCIATION OF COMMUNITY COLLEGES, 2005, p.1). Os Community Colleges, no estado, caracterizaram-se como faculdades de dois anos que atraem milhares de jovens, chegando a totalizar a metade dos estudantes que se encontram no ensino superior. Hoje, no entanto, existe grande contingente de alunos “americano-africanos, branco-latinos e asiáticos, que estão matriculadas nos Community Colleges, no estado.” (THE HANDBOOK OF TEXAS ONLINE, 2006, p.1). Os ACC, no Estado, são conhecidos por acomodar os estudantes da primeira geração (são os primeiros, em suas famílias, a adquirirem educação em uma instituição educacional em nível superior) e estudantes não tradicionais (são aqueles que estão voltando para a escola ou assistindo pela primeira vez em uma idade mais avançada. Aqueles que não continuam seus estudos após concluírem o ensino médio). A este público os ACC oferecem uma variedade de programas e certificados para os alunos alcançarem os seus objetivos educacionais.

Para Fernando (DE LA GARZA, 2000, p.5), a missão dos ACC, no Texas, é de satisfazer as necessidades locais específicas na formação dos trabalhadores; compensar o afastamento geográfico das faculdades e universidades; compensar as dificuldades financeiras; proporcionar formação profissional de qualidade com alta tecnologia; proporcionar oportunidades educativas para os alunos que não se qualificam para a admissão nas universidades e oferecer formação permanente com livre acesso.

Os ACC, no Texas, buscam cumprir sua missão educacional e as responsabilidades assumidas perante a comunidade educativa, de modo particular no atendimento às minorias. Uma recente medida de responsabilidade é o preenchimento das lacunas no ensino superior até 2015, iniciativa estadual que promove o crescimento dos ACC, em suas matrículas, bem como na qualidade da educação.

No Estado do Texas os mais de 70 ACC estão distribuídos em 50 distritos, cada um com sede própria; os ACC, nos distritos, foram organizados em diferentes épocas e possuem

diferentes números de inscrições. Os estabelecimentos dos ACC, no Estado, cresceram rapidamente (THE HANDBOOK OF TEXAS ONLINE, 2008). O mapa abaixo mostra a localização dos distritos dos ACC, no estado, e ilustra a Área de serviço dos ACC.



Mapa 3 - Localização dos distritos dos ACC, Austin – Texas – USA.
Fonte: Texas Higher Education Coordination Board February 28, 2008

3.4.2 Community College no Texas: Financiamento

As instituições, de ensino superior, no Estado do Texas, cada uma tem sua própria e única administração, um coordenador do conselho, outro de estrutura e financiamento. O financiamento pode ser apresentado na forma de subvenções, empréstimos, propinas e taxas, impostos e outras fontes (MCKEOWN-MOAK, 1991). Entre os anos de 1998 e 2000, os recursos financeiros do estado para o ensino superior chegaram a “US\$ 60,6 mil milhões de dólares, no entanto, em 2001, no estado, os recursos para o ensino superior declinou 12,8 por cento.” (MCKEOWN-MOAK, 2000, p.1). De acordo com a Coordenação Superior de Ensino Superior do Texas, os fundos adequados à educação “representam mais de 45 por cento do total dos fundos estaduais. Isto torna a educação uma das maiores despesas para o estado do Texas, e também à saúde.” (THE HANDBOOK OF TEXAS ONLINE, 2006, p.16).

Geralmente os ACC são financiados através de dotações, mensalidades e taxas, dotações federais, as contribuições locais e outras fontes de receitas. Há mais de 70 Community Colleges e 50 distritos Community Colleges, no Estado do Texas e todos eles recebem financiamentos da mesma entidade. O gráfico abaixo demonstra as fontes de receitas que os ACC receberam, fazendo um comparativo de 1984 e 2003.

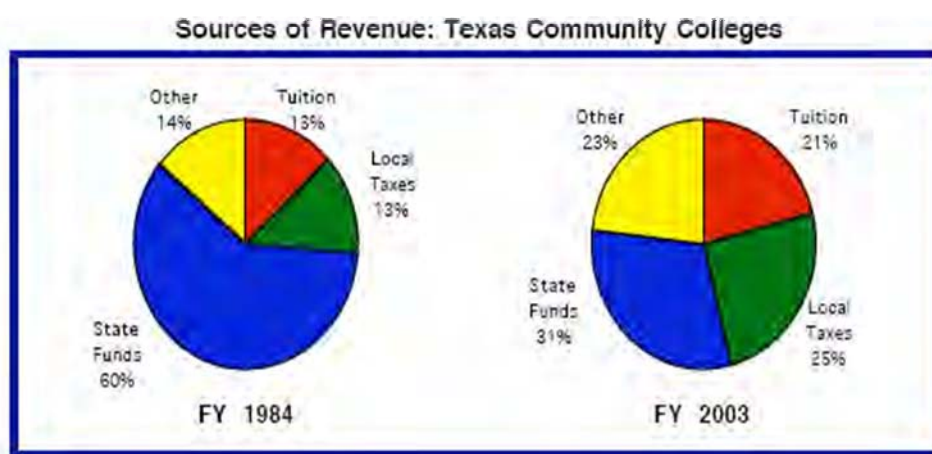


Gráfico 5 - Financiamento - Community College - Texas
 Fonte: TEXAS ASSOCIATION OF COMMUNITY COLLEGES, 2008.

Por outro lado, se olharmos para as fontes de receitas do ACC, no Texas, em 2005, perceberá que houve mudanças, o gráfico tem como objetivo ilustrar estas alterações.

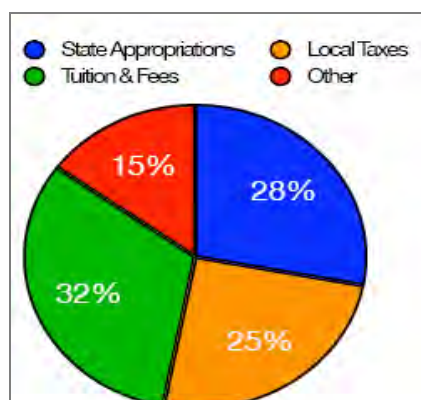


Gráfico 6 - Fontes de Receitas do ACC - Texas
 Fonte: TEXAS ASSOCIATION OF COMMUNITY COLLEGES, 2008.

No ano passado, por exemplo, o Austin Community College ajudou os alunos a receberem mais de 53 milhões em ajuda financeira. Os Tipos de ajuda financeira variam entre, bolsas de estudo, subsídios, bolsa-trabalho, e empréstimos. A questão do financiamento é muito importante na educação superior nos Estados Unidos e de modo particular para os estudantes dos ACC, pois sua grande maioria são trabalhadores que provêm das minorias.

3.4.3 Impacto do Ensino Superior: Corrigir os desníveis até 2015

“Corrigir os desníveis até 2015” é uma iniciativa colocada pelo Governador do Texas, Rick Perry, e pela Coordenação do Ensino Superior de Administração. O objetivo da presente iniciativa divide-se em duas categorias, que incluem a Participação e o Sucesso da Excelência Acadêmica e Pesquisa. As estatísticas mostram que as matrículas nas Instituições de Ensino Superior do Texas crescerão para 300.000 alunos nos próximos anos. Assim, a participação e sucesso na tarefa das instituições superiores de educação serão não só para acomodar o aumento de alunos, mas para aumentar a número de estudantes que se graduam. O crescimento nas matrículas é importante, no entanto, a qualidade da educação é igualmente importante. A Excelência Acadêmica e a Pesquisa são iniciativas que ressaltam que a qualidade da educação é de tal ordem que os alunos possam competir no mercado de trabalho e reforçar a economia.

O “preenchimento das lacunas” é uma iniciativa para ajudar a primeira geração de estudantes, que tradicionalmente não vêem a faculdade como uma via para o futuro (THE HANDBOOK OF TEXAS ONLINE, 2006). A fim de ajudar esses estudantes, no entanto,

Community Colleges devem dar espaço para o crescimento. Infelizmente, “o envolvimento das faculdades publicas, faculdades independente e Universidades não estão mantendo o ritmo de expansão da população no Texas.” (THE HANDBOOK OF TEXAS ONLINE, 2006, p. 6).

“Corrigir os desníveis” tem quatro metas para garantir o sucesso dos alunos inscritos no estado e promover a excelência do ensino superior entre as instituições. Os quatro objetivos são: *Preenchimento das lacunas*, fecharem o preenchimento das lacunas em participação, no qual o recrutamento e retenção de alunos e da criação de acessibilidade sejam incentivados; *Fechar o preenchimento das lacunas com Sucesso* - incide sobre o aumento dos licenciados a partir dos Community Colleges e universidades ao estabelecer parcerias com empresas da Comunidade; *Aplicando diferentes níveis de excelência*⁵⁴ para diferentes tipos de instituições cumpram o preenchimento das lacunas na iniciativa da Excelência; *Preenchimento das lacunas na investigação* é o objetivo final que incide sobre o aumento dos fundos para a expansão da investigação e do desenvolvimento da investigação nas universidades (THE HANDBOOK OF TEXAS ONLINE, 2006).

O “Preenchimento das lacunas para 2015” pode ser realizado se houver participação entre o estado do Texas e as instituições educacionais. Na ausência desta participação, não há mudança na estrutura de financiamento, os colégios terão dificuldade em acomodar o grande número de estudantes projetado para se inscreverem. Entretanto, no plano estratégico, 2006 ao referir-se sobre o “Preenchimento das lacunas”, para 2015, só fez recomendações sobre o financiamento, e não diz a fonte de financiamento, bem como não aborda a necessidade de financiamento para os Community Colleges (THE HANDBOOK OF TEXAS ONLINE, 2006).

3.4.4 Impacto dos Community Colleges no Estado do Texas

Estudos têm mostrado repetidamente que o ensino superior tem impacto positivo no estado do Texas e nas economias locais. Um novo relatório do Texas - Impacto Econômico (THE HANDBOOK OF TEXAS ONLINE, 2006), ilustra o ensino superior no Texas como fortalecedor da economia com US \$ 33,2 bilhões por ano. Cada dólar gasto pelo Estado no

⁵⁴ Um exemplo de diferentes níveis de excelência seriam competitivas as bolsas que Community Colleges e Universidades, a fim de produzir ajuda a manter os valores de referência.

ensino superior retorna \$ 5,50 para a economia do Texas. De acordo com o relatório, se conclui que os maiores ganhos e produtividade no Estado pelos estudantes do ensino superior, aumentam capacidade econômica por outros US \$ 23,1 bilhões por ano, ou seja, isto provoca um impacto econômico positivo no estado do Texas, em que o ensino superior gera um forte retorno econômico no estado. Outro impacto educacional, de suma importância, no estado do Texas que podemos citar é que 62% dos enfermeiros são provenientes dos ACC e 84% dos socorristas, locais, são formados nos Community Colleges. O maior impacto social no estado do Texas é o grande número de alunos que participam dos Community Colleges, de modo especial alunos de baixo poder aquisitivo, caso contrário, estes alunos não teriam acesso à educação superior, a vida em sociedade entre outros.

Em suma, o grande impacto dos Community Colleges, no estado, ainda é a mesmo do primeiro dia em que os Community Colleges foram fundados, entre outros, promoverem uma educação de qualidade para os estudantes trabalhadores muitos deles provenientes das classes empobrecidas.

3.5 COMMUNITY COLLEGE: EM AUSTIN

Austin é a capital do Estado do Texas. É a sede do Condado de Travis e também encontramos lá, a Universidade do Texas. Situada na Terra das Colinas (*Hill Country*) na região central do Texas, Austin é a quarta maior cidade do estado (depois de Houston, San Antonio e Dallas), e a 16ª maior dos Estados Unidos. Segundo o Departamento do Censo (THE HANDBOOK OF TEXAS ONLINE, 2006), Austin tem uma população de 709.893. A cidade é o centro cultural e econômico da Área Metropolitana Austin-Round Rock, com uma população de mais de 1,5 milhões de pessoas, e encontra-se entre as cidades americanas de crescimento mais rápido.

Austin foi selecionada a 2ª melhor cidade para viver, na lista de “Melhores Lugares Para Morar” da revista americana *Money* em 2006, e a “Cidade Mais Verde dos Estados Unidos” pela MSN (“Verde” referindo-se ao compromisso à vida sustentável). Residentes de Austin são conhecidos como “Austinites” e incluem uma mescla de professores universitários, estudantes, políticos, lobistas, músicos, funcionários públicos, e trabalhadores de colarinho azul e branco. Austin é sede de muitas companhias de alta tecnologia, o que dá à cidade o cognome das “Colinas do Silício” (nome referente ao Vale do Silício [*Silicon Valley*] na

Califórnia, onde se situam muitas companhias de alta tecnologia). O cognome oficial da cidade é “A Capital Mundial da Música ao Vivo,” que refere ao grande número de músicos e clubes de música ao vivo.

Em anos recentes, muitos residentes têm adotado o lema “Mantenha Austin Esquisita” (*Keep Austin Weird*); isto se refere parcialmente ao estilo de vida eclético e progressista de muitos residentes, mas também é o *slogan* de uma campanha para conservar os negócios locais e resistir à comercialização. Conhecida como a capital do mundo da música ao vivo. Austin é uma cidade maravilhosa para viver.



Mapa 4 - Localização do Estado do Texas no Mapa

Fonte: <http://www.austin-taiwanese.org/07/Austin%20Fotos/AustinTexas.gif>



Fotografia 1 - Panorama da Cidade de Austin – Texas.

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2008)

3.5.1 História dos Community Colleges em Austin

O primeiro campus do Community College (ACC) foi aprovado em dezembro de 1972, pelos eleitores do *Austin Independent School District* (AISD). Já no outono de 1973, foram registrados 2.363 alunos e as aulas tiveram início no dia 17 de setembro de 1973. Em dezembro, de 1978, o ACC foi acreditado, pela *Commission on Colleges of the Southern Association of Colleges and Schools* (2008), tendo aumentado o número de alunos para 13.481. ACC ofereceu seu primeiro curso de ensino à distância em 1979. Desde então, cresce o número de alunos matriculados, em cursos à distância, a cada semestre. Em primeiro de março de 1982, a Câmara, seguindo as diretrizes do Código de Educação do Texas, com sede própria, rege o Conselho de Curadores, composto por nove membros. Desde então, três vagas para eleição de novos conselheiros a cada dois anos são abertas. Em 1983 o ACC obteve o processo de reacreditação, pelo SACS, até 1993.

Com a compra da Austin Country Club, em janeiro de 1983, ACC adquiriu sua primeira propriedade real. Atualmente se encontra, nesta propriedade, o Campus Riverside. Em 5 de novembro de 1985, 83% dos cidadãos da Leander Independent School District (LISD) votaram em fazer parte do distrito de ACC. Em 3 de novembro de 1998, 70% de cidadãos independentes Manor School District, votaram pela adesão ao distrito ACC.

O ACC, atualmente, mantém sete campi: Rio Grande (1975), Riverside (1984), Northridge (1989), Pinnacle (1990), Cypress Creek (1991), Eastview (1999) e o South Austin Campus (2006). ACC também opera em três unidades adicionais: o Highland Business Center (1988), Downtown Centro de Educação (2000), o Centro de Assistência Técnica (2001).

3.5.2 Característica do ACC em Austin

Austin Community College é uma faculdade pública de dois anos na comunidade, e é autorizada a operar no estado do Texas, sob a jurisdição do Texas *Higher Education Coordinating Board*. Tem uma localização central em Austin, Texas, a capital, e sua área de serviço incluem oito municípios na Central Texas.

Os nove - membros do Conselho de Administração regem os ACC em Austin. O Conselho é eleito pelo distrito de tributação ACC, que inclui Austin Independent School

District (DSI), Leander DSI e Turismo DSI. Austin Community College funciona como uma faculdade, com um sistema centralizado de administração, sob a direção de um Presidente. Cada Campus possui serviços especializados de atendimento aos alunos e comunidade. Embora, existam alguns serviços aos alunos, por ex., ajuda financeira, que são centralizados na administração geral do ACC. O ACC faz todos os esforços para evitar que os estudantes vão para outros locais para sanar as necessidades e ou obter serviços de apoio ao estudante.

Conforme o plano estratégico de ACC - 2009-2011- os valores fundamentais que norteiam o Distrito - Community College - Austin, internamente e externamente nas interações entre si e com a comunidade são: *Comunicação* – refere-se aos valores abertos, encarregados do intercâmbio de idéias; *Acesso* - valores de abrir as portas ao potencial educativo; *Responsabilidade* - valores de ações orientadas para resolver necessidades internas na área de serviço e dentro dos recursos disponíveis; *Excelência* – valores de compromisso com a integridade exemplar e no cumprimento das normas; *Stewardship* - valores pessoais e profissionais que geram responsabilização. Com estes valores o Austin Community College District quer ser reconhecido como a melhor porta de entrada para o ensino superior e da formação profissional e como catalisador para a equidade social, desenvolvimento econômico, e de enriquecimento pessoal.

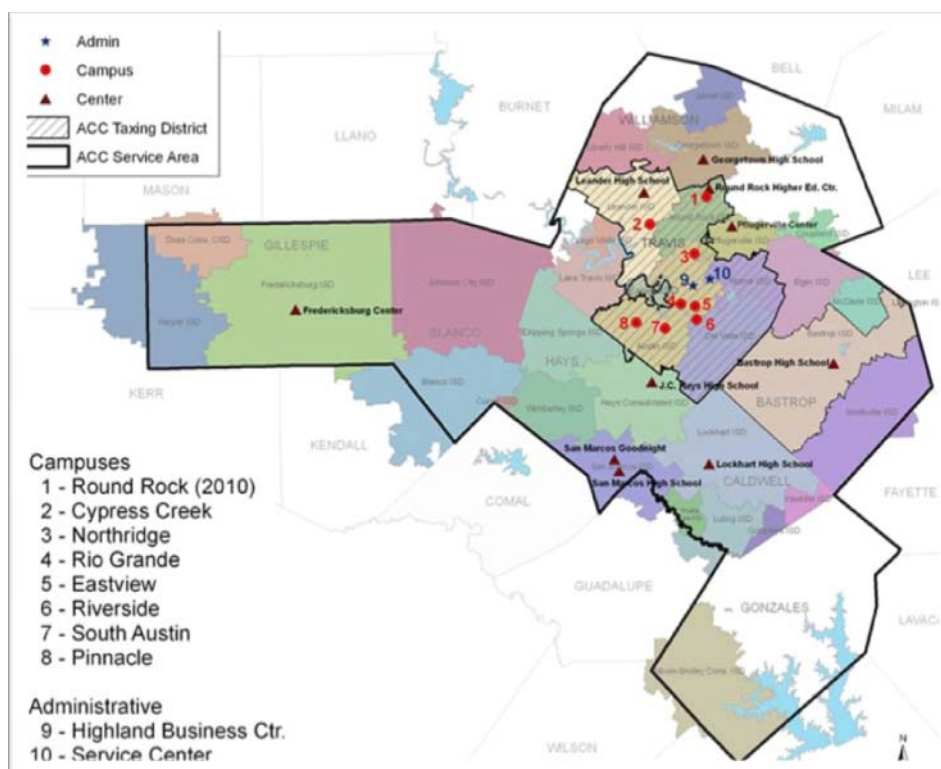
O ACC Distrito, Austin, promove o sucesso dos estudantes e procura melhorar as comunidades, proporcionando o acesso ao ensino superior e à formação de pessoas em suas áreas específica de serviço. Austin Community College possui cursos em suas faculdades de dois anos fornecendo transferência para a comunidade universitária, possui formação permanente, educação continuada, educação básica de adultos e muitas oportunidades. Austin Community College é um dos principais contribuintes para a qualidade de vida e a prosperidade econômica do Central Texas.

3.5.3 Os Community Colleges em Austin – Atualmente

Atualmente o Austin Community College (ACC) presta serviços de ensino superior, a uma variedade de empresas e comunidades locais em oito municípios⁵⁵ na Central Texas.

⁵⁵ Austin Community College engloba a área dos seguintes municípios: Travis, Hays, Bastrop, Caldwell, Blanco, Gillespie, assim como as peças de ambos os Conselhos Gonzales e Williamson. Austin Community College

Com mais de 36.601 alunos. Com mais de 10.500 alunos na Educação Continuada e mais de 3.000 alunos Educação de Adultos. Os alunos matriculados no Distrito (ACC) de Austin são o oitavo maior do país com vários campi. ACC mantém aulas em sete campi e nove centros regionais.



Mapa 5 - localização dos sete Campi – Community Colleges – Austin- Texas.

Fonte: http://www.austincc.edu/locations/boundary_map.php.

Os Community Colleges, em Austin, possuem sete campi na parte do Distrito Escolar Independente Elgin se localiza no Lee County, e na parte do Distrito Escolar Independente, o Smithville se localizado no Fayette County. Sendo eles - Rio Grande (1975) Riverside (1984), Northridge (1989), Pinnacle (1990), Cypress Creek (1991), Eastview (1999) e o South Austin Campus (2006). O ACC também possui, em Austin, unidades adicionais, por exemplo, o Highland Business Center (1988), Downtown Centro de Educação (2000), o Centro de Assistência Técnica (2001). O ACC, também, oferece, em Austin, cursos para adultos em muitas escolas de ensino médio, no turno da noite. Há uma considerável preocupação de localizar os cursos próximos dos alunos, por meio de filiais e sub-sedes. Finalmente, os Community Colleges oferecem mais cursos à distância do que os programas

District, está organizado em áreas que apóiam as operações com coleta de impostos “ad valorem”, incluir Austin, Del Valle, Leander, Turismo e Round Rock independente distritos escolares, e da cidade de Austin.

de quatro anos, mostrando sua vocação para trabalhar com clientelas mais velhas e já no mercado de trabalho.

3.5.4 Campus Rio Grande - 1975

O Campus, Rio Grande, está localizado no centro de Austin e é um dos três Campi do “Central Austin” (Riverside, Eastview). A programação das aulas é coordenada entre os três Campi para maximizar a eficiência ao mesmo tempo em que oferece aos estudantes mais escolhas. Existe um serviço de ônibus que está disponível entre estes Campi. O Campus é conhecido por promover as artes, publica um jornal, chamado “O Rio Review” e ainda faz publicações literárias. Está equipado com um maravilhoso teatro onde a dança e os concertos são realizados durante todo o ano. Ali, também, funcionam cursos de dança, cerâmica, gravura e escultura, entre outros. O Campus oferece uma variedade de cursos superiores, com a possibilidade de transferência para a universidade. Além disso, alguns programas de preparação para o trabalho, incluindo recursos humanos, preparação de intérprete e assistente jurídico. Possui um conjunto, abrangente, de serviços de apoio ao estudante como: aconselhamento de carreira, atendimento psicológico, encaminhamento para o trabalho, encaminhamento odontológico, encaminhamentos de saúde (consultas e exames), ajuda financeira, biblioteca, serviços de assistência social, laboratórios de informática, laboratórios de ensaio, entre outros. Sem contar, que existe um amplo espaço de estacionamento, gratuito, para alunos e professores; e cursos de inglês gratuitos, primeiros níveis, para estrangeiros.



Fotografia 2 - Campus Rio Grande – Austin – Texas.
Fonte: <http://www.austincc.edu/dance/>

3.5.5 Campus Riverside - 1984

O Campus de Riverside está localizado no sudeste em Austin, e é um dos três campi “Central Austin” (Rio Grande, Eastview). Parte das terras pertencentes ao Campus do Riverside é um campo de golfe, que está em funcionamento. Os programas Educacionais no Campus incluem uma ampla variedade de cursos com opção de transferência para universidade. O Campus oferece programas de ciências da saúde, como enfermagem e assistente de fisioterapeuta, etc. Também possui na área de manufatura, semicondutores e programas de tecnologia. Além disso, alguns programas para os trabalhadores, que incluem ar condicionado, aquecimento e refrigeração, tecnologia automotiva, construção civil, ou seja, preparam os estudantes para emprego imediato.

3.5.6 Campus Northridge - 1989

O campus de Northridge está na seção norte da cidade de Austin, perto de muitas empresas de alta tecnologia. O campus é a casa do fim de semana, ou seja, oferece aulas durante os finais de semana. Os cursos oferecidos neste centro são de alta tecnologia como, Arquitetura e engenharia, Design, Autocad, Música Comercial, Land Surveying Tecnologia e Fotografia.



Fotografia 3 - Curso de Fotografia - Campus Northridge
Fonte: <http://www.austincc.edu/photo/>

Os professores e funcionários no campus são altamente qualificados, e estão prontos para auxiliar os alunos na tomada das melhores decisões educativas para atingir os seus planos de carreira e objetivos pessoais e profissionais. O dedicado grupo de funcionários especializados no campus - Northridge têm um leque de experiências profissionais em alta tecnologia e formação abrangente.

3.5.7 Campus Pinnacle – 1990

O Campus Pinnacle serve o quadrante sudoeste da área de Austin. O campus está num prédio de dez andares e tem uma vista maravilhosa do sudoeste de Austin. Este campus possui serviço de vídeo, que inclui um estúdio de televisão em pleno funcionamento. O serviço de vídeo é responsável por uma gama de serviços de produção, as operações de vídeo, teleconferência, vídeo conferência interativa na rede de salas de aula localizadas em todos os sete campi. O Ensino à distância é o foco principal do Campus, oferece aos alunos uma ampla variedade de telecomunicações baseados em cursos.

3.5.8 Campus Cypress Creek – 1991

O Cypress Creek Campus está localizado, no quadrante noroeste na área de Austin, e serve uma grande variedade de estudantes. O Campus trabalha em estreita colaboração com a comunidade local e patrocina eventos anualmente para a comunidade. Estes eventos incluem a festa Halloween para os pais e alunos, e atrai mais de mil participantes. Os eventos possuem, entre outros, mostra de arte e exibição da arte dos artistas da comunidade local. Programas Educacionais que incluem uma variedade cursos, como a justiça penal, ciências e emergências médicas, estudos sobre o computador. Com possibilidade de transferência de créditos para universidades. A partir da primavera de 2009, Cypress Creek vai começar a oferecer cursos no final de semana juntamente com Eastview, Northridge, Riverside, e o Campus do sul de Austin.

3.5.9 Campus Eastview – 1999

Localizado no Centro-Oeste de Austin, o Campus é um dos três campi localizado no centro (Rio Grande e Riverside). Todos localizados a pouca distância uns dos outros. O serviço de ônibus também está disponível entre os campi. A programação das aulas é coordenada entre os três campi para maximizar a eficiência oferecendo mais escolhas aos

alunos. Também localizado no Campus um centro da cultura afro, centro de força do trabalho e centro de assessoria ao trabalho fornecendo aconselhamento de carreira e oportunidades de emprego e estágio para estudantes do ACC, da comunidade adjacente, e residentes em todo Travis County. O Campus Eastview fornece cursos à noite juntamente com uma gama completa de serviços de apoio e acolhimento para os alunos. Possui uma escola infantil com programa, o dia inteiro, durante todo o ano escolar, que também serve como uma escola de aplicação. O Campus Eastview, também, abriga o Centro Cultural ACC, composto pelos grupos de alunos Latinos, grupos African American e grupos de American. No campus se fornece informações sobre a história e realizações destes grupos onde se organizam atividades especiais, e se apóia o acesso de estudantes a atividades de conservação destes grupos. Eastview possui o Restaurante Bistrô 3158, parte do programa de culinária. As refeições são preparadas e servidas por estudantes em um programa muito bem-sucedido com jantares regulares abertos ao público durante o semestre. Também está localizado no Campus Eastview o “Workforce Development Board”, fornecendo aconselhamento de carreira e oportunidades de colocação profissional. Os programas oferecidos no Eastview Campus incluem Ciências da Saúde, Biotecnologia, Desenvolvimento Infantil, Cursos de Informática, Justiça Criminal, Culinária e Artes, Fire Protection Tecnologia de Proteção Contra Incêndios, Gestão de Hotéis e Restaurantes, Instituto de Administração e Viagens / Turismo. De modo particular na área da saúde e gastronomia. O campus Eastview oferece uma completa gama de serviços de apoio estudantil e acadêmico. Estes serviços comportam a utilização de laboratórios de computadores para os estudantes, para pessoas da comunidade, e inglês básico e programas inglês como segunda língua. O Eastview Campus, também, faz parte da ACC Weekend's College. O Campus Eastview atende a todos os alunos dos ACC de Austin que necessitam atendimento dentário, pois no Campus existe um laboratório de alta tecnologia para o curso de assistente dental. No Campus se encontram outros laboratórios da área de saúde e os alunos ACC podem fazer outros exames de saúde com preços acessíveis e em muitos casos grátis.

3.5.10 Campus South Austin - 2006

Community College South Austin é um dos mais novos campi e está localizado na Stassney Lane, servindo Austin e comunidades vizinhas. Os cursos superiores de Tecnologia

da Construção Civil estão alojados no Riverside Campus. Riverside também possui características específicas de cursos e programas de alta Tecnologia. Uma completa gama de serviços de apoio é oferecida. Seu principal foco é a Tecnologia Aplicada a programas automotivos. Os Campi dos Community Colleges, em Austin, em sua grande maioria, são construções modernas, práticas e com comodidade para os estudantes.

3.5.11 Centros: ACC

Os Centros dos ACC funcionam em sua grande maioria à noite, em vários locais, na cidade de Austin, dentro da área do ensino médio oferecendo cursos para o público em geral. Estes centros, também, oferecem cursos diurnos em alguns locais. Os Centros de ACC são importantes para expandir o acesso ao ensino superior em outras regiões da cidade. Todos os cursos e os professores, nos Centros ACC, cumprem as mesmas normas relativas aos campi ACC. Neste momento, existem muitos centros, por exemplo, Akins, Bastrop, Fredericksburg, Georgetown, Hays, Lockhart, Round Rock, San Marcos e Westwood High Schools, bem como o Centro de San Marcos Lamar, entre outros. Os cursos oferecidos nestes centros são conforme a necessidade de cada comunidade local.

3.5.12 Centro de Negócio: ACC

O centro de negócio do ACC, em Austin, está localizado perto da estrada nacional e não muito longe do centro da cidade, o Highland Business Center (HBC) serve como um negócio e centro de treinamento para empresas da área, da indústria, agências governamentais e outros membros da comunidade. HBC fornece uma ampla variedade de formação, incluindo serviços personalizados para os empregadores individuais. As instalações incluem laboratórios de informática, uma sala de vídeo interativo, salas de conferências e seminário. HBC, também, possui escritórios administrativos, incluindo o gabinete do presidente.

3.5.13 Community Colleges em Austin: Cursos Oferecidos

Optando por um curso em um Community College, não há nunca uma razão para se sentir sozinho em seus estudos, uma vez que existem serviços de apoio acadêmico com diversos tipos de Licenciaturas com aulas pela manhã, ou tarde, nos Centro de Aprendizagem, em Cursos com reduzida carga horária e com assistência tutorial nos estudos. Além disso, quando qualquer estudante está procurando algum aconselhamento ou outros tipos de apoio, para, por exemplo, evitar o álcool, substância abusiva, ele encontrara. Também existe uma preocupação e ajuda aos estudantes desfavorecidos economicamente. Ainda o estudante poderá encontrar indicação para ingresso no mercado de trabalho, serviço de ajuda financeira e aconselhamento, serviços para estudantes minoritários, creches, serviço de recolocação e ajuda aos veteranos. A seguir estão alguns dos tipos de cursos oferecidos Community College, em Austin.

Saúde e ciências clínicas: Clínica, Medicina Laboratorial, Diagnósticos Médicos, Sonografia, Eletrocardiografia, Emergência Médica, Administração de Assistência Médica, Laboratório de Assistência Médica, Medicina Radiológica, Enfermagem - Prática Terapia Ocupacional, Farmácia, Fisioterapia Assistência, Pré-medicina, Pré-farmácia, Medicina Pré-veterinária, Terapia Recreativa. *Ciência da Computação:* Rede de Computadores, Telecomunicações, Informática Programação Geral, Ciência da Computação, Informática, Ciências Informáticas, Processamento de Dados. *Comunicação e Jornalismo:* Rádio e Jornalismo Popular. *Ciências Físicas:* Astronomia, Química, Geologia, Física. *Negócios, Gestão, Marketing:* Contabilidade, Secretariado, Negócios, Administração, Gestão de Moda, Merchandising, Administração de Hotelaria, Gestão, Marketing, Management, Escritório Serviços Escriturário, Imobiliário, Viagens e Turismo. *Administração Pública e Serviço:* Serviços Humanos, Trabalho Social. *História:* História. *Serviços Pessoais e Culinários:* Culinary Arts, Formação de Chefes. *Inglês Língua e Literatura:* Escrita Criativa, Inglês, Fala Estudo Retórico, Técnico, Business. *Ciências Sociais:* Antropologia, Economia, Geografia, Ciências Políticas, Governo e Sociologia. *Matemática:* Matemática. *Escola de Visual e Artes:* Arte, Fotografia, Publicidade Comercial, Arte, Dança, Teatro e Música. *Proteção Serviços:* Incêndio, Bombeiros, Polícia Científica. *Psicologia:* Psicologia. *Recreação e Fitness:* Saúde e Educação Física. *Língua Estrangeira e Literatura:* Francês, Alemão, Japonês, Latim, Russo, Espanhol, Inglês.

3.5.14 Community College em Austin: Perfil dos Estudantes

O ACC em Austin oferece cursos, de dois anos, no ensino superior e formação profissional, educação continuada, em oito municípios com acesso a uma educação de qualidade a preços acessíveis. Oferece, também, cursos com a possibilidade de transferir créditos para ingressar em um curso de quatro anos. Em Austin, cada ano, mais de 65.000 estudantes participam em aulas nos Community College, organizadas em turmas pequenas, localizações convenientes, e professores preparados. O perfil dos alunos dos Community Colleges é consideravelmente diferente daquele observado nas instituições de quatro anos. Note-se que a proporção de alunos em tempo parcial vem crescendo, atingindo hoje 65%. Mais importante 84% dos alunos trabalham e 36% têm mais de 30 anos. Mais de 50% dos alunos freqüentam os cursos por um ano ou menos (pois há muitos diplomas que se podem obter em apenas um ano).

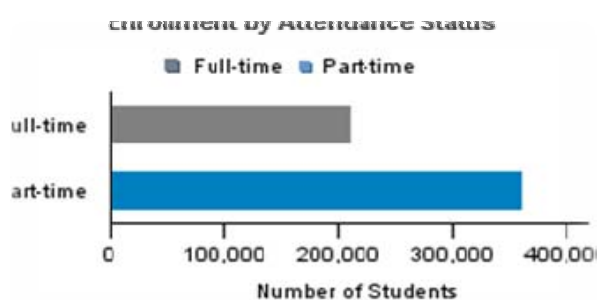


Gráfico 7 - Perfil dos alunos dos Community Colleges – tempo integral e tempo parcial.

Fonte: <http://www.austincc.edu/about/glance.php>

Conforme, dado estatístico pode categorizar os estudantes do seguinte modo: 58% brancos, 25% hispânicos, 8,0% negros, 6% asiáticos e 3% outros; e 58% deste público são femininos e 42% masculino. Definitivamente a clientela do ACC em Austin é mais modesta do que a do ensino regular, para quem a educação é uma atividade que corre paralela com o trabalho. Os alunos são mais velhos e estudam em tempo parcial. Da mesma forma, os professores são menos acadêmicos e estão também em tempo parcial. (LOMAS, 2001).

3.5.15 Community Colleges: Mensalidades e ajuda Financeira

Conforme dados do gráfico abaixo, as mensalidades dos Community Colleges realmente são acessíveis à comunidade. De modo especial às famílias que possuem baixo poder aquisitivo. O custo total do ensino é da ordem de 3.240 dólares por aluno/ano. Há também muitas bolsas de estudo e muitas possibilidades de conseguir abatimento no valor das anuidades. Sem dúvidas, é um ensino voltado para uma clientela com poucos recursos. Afirma-se que o preço acessível é um dos maiores atrativos destas escolas.

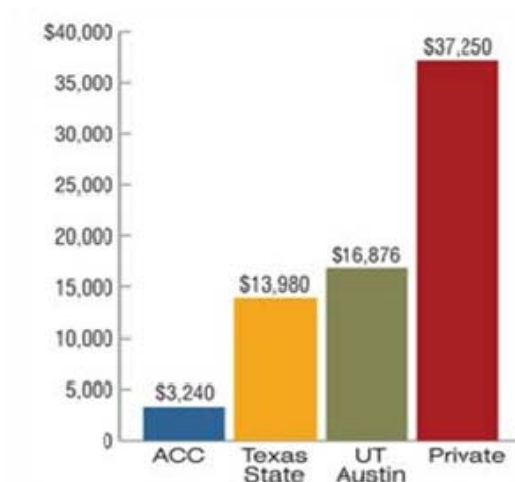


Gráfico 8 - Valor das mensalidades dos Community Colleges
Fonte: <http://www.austincc.edu/about/glance.php>. Texas Higher Education Coordinating Board.

Quanto à temática ajuda Financeira, encontramos que cerca de 32 milhões de dólares são concedidos anualmente aos estudantes sob a forma de subvenções, empréstimos, bolsa trabalho e bolsas de estudos. Os recursos dos Community College em 2008-2009 estão demonstrados no gráfico abaixo, ou seja, *25 % state appropriations, 45% property taxes e 27 tution and fees.*

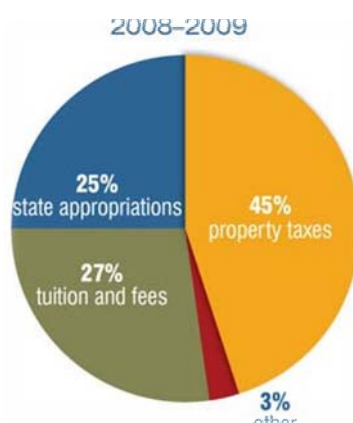


Gráfico 9 - Recursos dos Community College em 2008-2009

Fonte: <http://www.austincc.edu/about/glance.php>.

No distrito de Austin, os Community Colleges facilitam os pedidos de ajuda financeira para estudantes em suas faculdades. A ajuda financeira assim se apresenta. Uma distribuição de cinquenta e oito por cento de bolsas e quarenta e dois por cento de empréstimos por empregos. As ajudas financeiras são feitas em formulários próprios da instituição financeira. Além disso, os Community College de Austin (sete) têm muitas facilidades e uma excelente estrutura organizacional, bem como excelente qualidade educacional e professores preparados com mestrado e doutorado⁵⁶.

3.5.16 Acreditação: Community Colleges

O Distrito de Austin Community College é acreditado pela “Commission on Colleges of the Southern Association of Colleges and Schools” (SACS). A comissão

⁵⁶ Já em 2002 os ACC possuíam 40% de seus professores Doutores com tempo integral e 15% de Doutores com tempo parcial. 50% Mestres com tempo integral e 51% com tempo parcial. 10% dos bachareis com tempo integral 10% e 24% com tempo integral. Atualmente a maioria dos professores são doutores e mestres nos ACC e Austin. **Alguns CRÍTICOS afirmam que:** De forma muito clara e deliberada, não há nenhum esforço para promover a pesquisa de forma sistemática, nos ACC. Como afirma a Presidente do North Virginia Community College, “Acho que há um espaço para pesquisadores e pensadores... e, também um lugar para as abelhas operárias e as pessoas mais simples que querem sujar as mãos.” De fato, apenas 4% dos professores tem alguma atividade de pesquisa. Na verdade, mesmo os professores das áreas acadêmicas são menos qualificados do que nos cursos de quatro anos. A maioria tem mestrado e não doutorado. De forma muito explícita, muitos Community Colleges não querem doutores. Julgam que mesmo quando disponíveis só que freqüentemente é o caso nem têm experiência e nem tem motivação para a carga pesada de aulas. Segundo alguns administradores, após passar tanto tempo fazendo uma tese de doutorado, não se contentariam com o perfil dos alunos e nem com o ambiente pouco acadêmico. Não obstante, a recusa aos doutores não é universal, havendo muitos Community Colleges que os preferem.

certificadora das instituições de Educação Superior abrange os estados do sul, conforme o mapa abaixo, “In Alabama, Florida, Georgia, Kentucky, Louisiana, Mississippi, North Carolina, South Carolina, Tennessee, Texas, Virginia and Latin America. O Departamento de Educação dos Estados Unidos reconhece a Comissão, como a autoridade para a acreditação das faculdades e instituições de ensino superior bacharelado, mestrado ou doutorado em todo o Sudeste. O ACC uma vez a cada dez anos, para se preparar para re-credenciamento, cada instituição membro do SACS deve proceder a um auto-estudo, que envolve professores, administradores, profissionais, funcionários técnicos, estudantes, administradores e representantes da comunidade.

A acreditação, dos ACC, baseia-se em conformidade com as políticas e procedimentos da Comissão e os Princípios de Acreditação para a melhoria da qualidade, com um conjunto de normas que traz um compromisso com a integridade e a melhoria da qualidade que são concebidos para assegurar a qualidade educacional em toda a região sul. Acreditação garante ao público que o estabelecimento educacional reúne as normas que abordam estas credenciais: docente, currículo, missão institucional, direção e efetividade, resultados da aprendizagem dos estudantes, dos serviços aos estudantes, bibliotecas e da estabilidade financeira. A acreditação, do ACC, permite o acesso continuado dos fundos federais para estudantes, ou seja, ajuda financeira. Permite aos alunos transferir créditos para outras instituições credenciadas. A acreditação é um elemento importante da administração pública.

Os princípios da acreditação da comissão acreditadora dos ACC podem ser encontrados no manual: “The Principles of Accreditation: Foundations for Quality Enhancement. Commission on Colleges Southern Association of Colleges and Schools”, na edição de 2008⁵⁷.

Em suma, a prática da melhoria contínua dos processos de qualidade na academia tem sido documentada ao longo da história, de modo particular nos Community Colleges, em Austin. Os Community Colleges em Austin buscam com insistência a melhoria em seus processos de qualidade e a excelência em todos os seus serviços prestados aos alunos e a comunidade. Um dos processos que confirma esta busca constante da qualidade que podemos citar é a acreditação. A preocupação maior com os processos de qualidade, nas unidades dos Community Colleges, observados em Austin, está vinculada de modo particular com a

⁵⁷ Approved by the College Delegate Assembly: December 2001 - Revised by the College Delegate Assembly: December 2006, 2007 [<http://www.sacscoc.org>].

qualidade nos processos de aprendizagem, no sucesso do aluno em nível pessoal e profissional.

Em suma, o sistema de educação americano não é perfeito e sofre muitas críticas internas e externas. Algumas das escolas de ensino médio, sobretudo em áreas urbanas, formam estudantes que não estão prontos para o mundo, o trabalho ou para a faculdade. Os Community Colleges estão sobrecarregados de expectativas irreais de estudantes, pais, dos políticos e do público em geral, que nem sempre avaliam as dificuldades em satisfazer as necessidades de cada um, num ambiente de inscrição aberta. As faculdades e universidades de quatro anos têm suas próprias limitações. Ainda assim há muito que admirar na educação americana. A filosofia primordial de abertura a novas idéias e à experimentação tornou a educação americana um laboratório válido para o mundo. Os educadores americanos estão abertos à troca de idéias com outros educadores e dispostos a apreender com eles. Penso que caso não tivessem sido inventados os Community Colleges, haveria uma traição aos ideais americanos. Sem os ACC, milhares de americanos, entre eles as minorias, não teriam tido acesso à educação superior e a carreiras produtivas.

4 PERCURSO HISTÓRICO DA QUALIDADE E DO SENAC-RS

O objetivo desse capítulo é analisar, de forma breve, a história da qualidade e do Senac, demonstrando que a história do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial Senac-RS, faz parte de um contexto maior da evolução da qualidade que, aqui, defino até a década de 1990 em cinco etapas, conforme os autores Dale e Cooper (1995), Godinho e Neto (2001). Na atualidade, trabalha-se com a visão sistêmica da qualidade (CAPRA, 2002). Por último, aborda-se a visão sistêmica da qualidade. No paradigma da visão sistêmica, a gestão da qualidade nas organizações torna-se cada vez mais complexa. Fatores internos e, principalmente, fatores externos fazem com que as organizações busquem mecanismos para facilitar o alcance de seus objetivos. Para o pensador sistêmico Capra (2002), as relações são fundamentais; ou seja, em uma organização, nada acontece desvinculado do conjunto ou deixa de ter conseqüências paralelas. Fundamentalmente, o pensamento sistêmico possibilita compreender a empresa/organização como um sistema vivo e não como uma máquina, pois a máquina pode ser facilmente controlada, já um sistema vivo, não; esse só pode ser “perturbado”, influenciado através de impulsos, não de instruções. Um sistema vivo precisa ser compreendido como um universo composto de “padrões de movimento ao longo do tempo” caracterizados por “ritmo, fluxo, direção e forma.” (WHITELY, 1999, p.56; WHEATLEY, 1992). Mas, afinal o que é mesmo qualidade?

4.1 CONCEITO DE QUALIDADE

A qualidade é algo que está presente no mundo desde muito antes de ser identificada propriamente por esse termo. Ao longo dos tempos, ela foi se apresentando das mais diversas formas e evoluindo ou mudando sua conceituação e ênfase, de acordo com os novos rumos aos quais as organizações e todas as formas de relações entre as pessoas iam assumindo.

Uma coisa é certa: definida ou não, a qualidade e a busca por ela já existem há muito tempo na história da humanidade. E foi a própria busca por condições sempre melhores, por níveis diferentes, seja de vida ou de condições gerenciais e organizacionais, que o ser humano chamou de qualidade. Essa seria algo variável, muito subjetivo e amplo, mas que algumas vezes pode ser medida e testada. Algo que possa ser atingido, mas ao mesmo tempo longe de

ser conquistada numa simples mudança de parâmetro. A tarefa dos próprios pesquisadores em obter apenas um conceito sobre a qualidade é difícil de ser alcançada. Existem inúmeros autores, e cada um com sua definição do que seria qualidade. Assim sendo, conceituar a qualidade não é uma tarefa fácil, por isso a necessidade de se apresentar e se discutir diversos conceitos sobre ela para melhor entendê-la. A princípio, define-se qualidade como:

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

Segundo KANO (1993), a origem da palavra qualidade vem do latim “Qualitas”, que significa diferença de itens, ou quão bom ou ruim é um produto. Na visão chinesa, analisando-se o caractere usado para definir qualidade, verifica-se que é o mesmo usado para definir “alta classe” ou precioso. Assim, vê-se que o conceito comum de que se deve pagar caro para se ter qualidade está vinculado à origem da palavra, pois um produto que tem mais coisas que o outro, ou é mais precioso, seria mais caro.

Em Ferreira (1988), a qualidade é definida como propriedade, atributo ou condição das coisas ou das pessoas capazes de distingui-las das outras e de lhes determinar a natureza. Numa escala de valores, qualidade permite avaliar e, conseqüentemente, aprovar, aceitar ou recusar qualquer coisa. Qualidade é dote, dom, virtude, condição, posição, função.

A origem da palavra qualidade tem influenciado os autores, cada um a sua visão, estabeleceram conceitos de diferentes maneiras (assim como as pessoas comuns). Entre eles, citam-se alguns para Armand (FEIGENBAUM, 1991, p. 30), “[...] qualidade quer dizer o melhor para certas condições do cliente. Essas são: o verdadeiro uso e o preço de venda do produto.” Qualidade é a composição total das características de marketing, engenharia, fabricação e manutenção de um produto ou serviço, através das quais o mesmo produto ou serviço, em uso, atenderá às expectativas do cliente. Para William Edwards (DEMING, 1990), qualidade consiste na capacidade de satisfazer desejos do cliente e melhoria contínua. Para Juran (1974), o nível de satisfação alcançado por um determinado produto no atendimento aos objetivos do usuário, durante o seu uso, é chamado de adequação ao uso. Este conceito de adequação ao uso, popularmente conhecido por qualidade é um conceito universal, aplicável a qualquer tipo de bem ou serviço. Para Philip (CROSBY, 1980, 1986), qualidade é conformidade com os requisitos e qualidade é o atendimento às especificações definidas para

satisfazerem o usuário. Para Kaoru (ISHIKAWA, 1985, 1986), qualidade é o desenvolvimento, projeto, produção e assistência de um produto ou serviço que seja o mais econômico possível e o mais útil possível, proporcionando satisfação ao usuário. Para (TEBOUL, 1991), qualidade é a capacidade de satisfazer às necessidades tanto na hora da compra, quanto durante a utilização, ao menor custo possível, minimizando as perdas, e melhor do que os nossos concorrentes. Para (SCHOLTES, 1992), qualidade é melhorar o processo de produção, aprendendo como ele funciona, a fim de atender e fazer de forma confiável e independente o que o cliente deseja. Para Campos (1990, 1991, 1992, 1994, 1992), produto de qualidade é aquele que atende perfeitamente, de forma acessível, segura, confiável e no tempo certo às necessidades do cliente. Para Paladini (1994), qualidade, corretamente definida, é aquela que prioriza o consumidor. Isto mostra que a qualidade é mais do que simples estratégias ou técnicas estatísticas. É, antes, uma questão de decisão que se reflete em políticas de funcionamento da organização. Para a norma ISO, qualidade é a totalidade das peculiaridades e das características de um produto ou serviço relacionados com sua capacidade de satisfazer necessidades declaradas ou implícitas. Essas definições apenas ratificam que a qualidade não é algo simples de ser definido; afinal, discute-se a qualidade há muito tempo.

Percebe-se que nas definições aparecem alguns elementos comuns, como: a funcionalidade do produto ou serviços oferecidos ao cliente; o valor que o produto ou serviço tem para o cliente; a prerrogativa do cliente na definição do que lhe é de utilidade. Em suma, todas essas definições possuem influência cultural norte-americana.

4.1.1 Qualidade em Serviços

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

componentes intangíveis estão diretamente relacionados com o lidar dos funcionários em relação aos clientes (SÁ, 2003).

Para Albrecht (1992, 1995), a qualidade em serviços é a capacidade que uma experiência ou qualquer outro fator tenha para satisfazer uma necessidade, resolver um problema ou fornecer benefícios a alguém.

A qualidade em serviços é mais delicada, pelo contato e vivência do cliente ser bem maior junto à empresa. Toda organização de serviço apresenta os chamados momentos de verdade, que seriam: episódios em que o cliente entra em contato com qualquer aspecto da organização e forma uma impressão e/ou opinião sobre a qualidade do atendimento, de seus produtos ou serviços.

A expressão “momentos da verdade” foi popularizada por Jan Carlzon, presidente da SAS, empresa de aviação Escandinávia, que disse que a prestação de serviços é o “resultado da soma de todos os momentos da verdade de um cliente com a organização.” (PRAZERES, 1996, p. 270). Assim, todos os momentos de verdade da organização têm que ser avaliados e cuidados, para que se tenha qualidade em todos eles, pois a falha em apenas um deles pode comprometer não só a qualidade dos demais momentos, como influenciar a percepção do cliente sobre todo o serviço. Por essa razão, a qualidade em serviços é mais complexa e necessita de um maior controle, pois, ao contrário das fábricas, ao se detectar erros e inconformidades não é possível voltar atrás, apenas corrigi-los para o futuro.

Ao me referir à prestação de serviços neste texto, entendo que serviço é um tipo de produto que, em geral, não se apresenta de forma concreta⁵⁸. Na maioria das vezes, serviço implica o contato direto entre o fornecedor e o cliente que, nesse caso, é o consumidor final. A definição de serviço inclui, nesse aspecto, que serviço é o resultado de pelo menos uma atividade desempenhada, necessariamente, na interface do fornecedor com o cliente e é geralmente intangível. Cabe ressaltar que, neste estudo, a prestação de serviços refere-se a serviços educacionais.

O entusiasmo atual com a qualidade pode-nos levar a incorrer no erro de a considerarmos um tema recente (SPARROW; MARCHINGTON, 1998). No entanto, as preocupações com a qualidade são encontradas em civilizações tão antigas como a Egípcia, a

⁵⁸ Vejamos: quando um consumidor compra um pacote turístico para passar as férias com a família, não está comprando apenas as passagens e as diárias em hotéis. Ele está comprando e pagando por outros serviços: a cortesia e os brindes da agência de viagens, a simpatia e a atenção dos funcionários de todas as empresas envolvidas com a viagem (agência, hotel, restaurante, etc.). Enfim, o consumidor está adquirindo mais do que um produto, ele está comprando algo mais complexo – que não se pode pegar com as mãos – do qual ele ainda espera qualidade. Entenda-se que a dimensão ética relativa aos compromissos assumidos pela prestadora de serviços é fator decisivo para a qualidade, ou seja, a organização não deve prometer além daquilo que pode cumprir.

Grega ou a Romana. Essas preocupações remontam à figura do artesão que concentrava em si as responsabilidades de concepção, produção, venda e assistência pós-venda.

4.2 QUALIDADE: PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS NA ANTIGÜIDADE

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

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

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

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

com sua radical mudança dos processos de fabricação. Essa mudança causaria uma nova era na busca e controle da qualidade, ou seja, a era da inspeção.

4.3 QUALIDADE: PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS NA ERA DA INSPEÇÃO

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

Influenciado por esses fatores, emergiu, nessa época, Frederick W. Taylor, um engenheiro norte-americano, considerado o pai da administração. Seu movimento e suas teorias, conhecidas como Administração Científica, foram sistematizadas em seu livro *Princípios da Administração Científica* de 1911, causando uma revolução nos métodos gerenciais até os dias de hoje. Sobre isto, Juran (1997) afirma que:

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

A teoria e os princípios administrativos pregados por Taylor logo foram adotados por muitas organizações norte-americanas, o que acabou gerando aumento da produtividade dessas organizações. A consequência indesejável do sistema taylorista foi a ênfase que as altas gerências, os supervisores e os operários passaram a dar à produtividade e seu crescimento, ocasionando a passagem da qualidade para um segundo plano dentro das organizações. Mesmo com o aumento da produtividade com os novos sistemas, não havia grandes quantidades de produtos fabricados, pelo menos não como hoje são concebidas as produções em massa, podendo as empresas se contentar, assim, com a inspeção final de seus produtos e serviços prestados aos clientes, simplesmente reparando erros e separando os bons dos maus. Havia um número aceitável de produtos e serviços conformes, tornando a inspeção um processo satisfatório para assegurar a qualidade.

Logo, a qualidade passou a ser encarada como uma responsabilidade exclusiva do departamento de fabricação. Então, tornou-se aparente que a prioridade do gerente de

produção era cumprir os prazos de produção em vez de preocupar-se com a qualidade. Ele perderia seu emprego se não atendesse aos programas de produção, ao passo que seria somente repreendido se a qualidade estivesse ruim. A alta gerência finalmente percebeu que a qualidade sofria por causa desse sistema, de forma que se criou uma função separada, de inspetor-chefe. Com isso, ocorreu a transferência de todos os inspetores das áreas de produção para um departamento central de inspeção, sob a chefia desse inspetor-chefe, que respondia às altas gerências. Apesar destes fatores, o uso da inspeção por essas organizações permitiu a elas serem competitivas em qualidade nos seus mercados pelo menos até a Segunda Guerra Mundial, principalmente pelo fato de que as demais empresas do mercado utilizavam a mesma estratégia.

Por fim, foram estes departamentos de inspeção que proporcionaram a expansão e propagação da qualidade na primeira metade do século XX, até se transformarem nos departamentos de qualidade ainda hoje existentes. A criação desses departamentos de qualidade causou, segundo Juran (1997), dois problemas organizacionais. O primeiro foi a conclusão das altas gerências de que a qualidade era responsabilidade apenas e exclusiva do departamento de qualidade, assim passando a priorizar outros fatores. O segundo problema foi o distanciamento da alta administração da busca pela organização da qualidade, pois ela foi delegada às gerências, ocasionando uma grande falta de informação necessária às mudanças que viriam. Assim sendo, encontra-se a era do controle estatístico.

4.4 QUALIDADE: PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS NA ERA DO CONTROLE ESTATÍSTICO

A era da qualidade teve seu início com a entrada dos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial, em 1941. Nessa época, o governo norte-americano criou o Conselho de Produção de Guerra, com a tarefa de ajudar as indústrias que eram fornecedoras do exército a alcançarem o padrão de qualidade exigido para os produtos militares. Devido ao aumento da produção em massa e às quantidades de produção cada vez maiores, tornou-se insustentável o processo de verificação e separação dos bons dos maus produtos, sendo necessária a adoção da estatística para assegurar a qualidade dos itens produzidos, tornando-se o controle estatístico um valioso instrumento de definição de não-conformidades.

Assim, o Conselho teve como principal função treinar as pessoas e as empresas a utilizarem instrumentos estatísticos para o melhoramento da qualidade dessas empresas. Em função disso, além de fornecer um primeiro contato de muitas empresas com os instrumentos estatísticos, uma das principais conseqüências das ações do Conselho foi o surgimento de especialistas em qualidade, que tinham a função de aplicar nas empresas os instrumentos estatísticos. Esses especialistas desenvolveram instrumentos em função da qualidade, iniciando o planejamento da qualidade, a auditoria de qualidade e preparando manuais de procedimentos. Essas atividades, para Juran (1997, p. 96), “ficaram conhecidas como engenharia de controle da qualidade.”

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

Já na época do fim da Segunda Guerra Mundial, como influência dos treinamentos oferecidos durante a guerra, surgiu a American Society for Quality Control (Associação Americana de Controle da Qualidade), iniciada através de um congresso que reuniu profissionais que trabalhavam com controle de qualidade para discutir e trocar experiências sobre o tema. A ASQC caracteriza-se como sendo uma: Associação profissional sem fins lucrativos, líder em âmbito mundial no desenvolvimento, promoção e aplicação da qualidade e de tecnologias a ela relacionadas. Fundada em 1945, foi formada com o intuito de melhorar a qualidade de materiais de defesa. Nesse período pós-guerra, ocorreram mundialmente dois eventos simultâneos importantes. Um seria o desenvolvimento industrial do Japão e como potência de qualidade; o outro, o desenvolvimento mercadológico na própria América.

A revolução japonesa da qualidade teve início após o término da Segunda Guerra Mundial, fase em que, com o incentivo de reconstrução do país pelos norte-americanos, os japoneses tentaram alterar a imagem que seus produtos possuíam no mercado, como sendo de baixa qualidade, mal-feitos e baratos. O pensador Ishikawa (1993) descreve a situação do país na época:

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

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

Em consequência disso, no fim da guerra, em 1945, os bens para a população civil eram escassos. “A prioridade máxima das empresas passou a ser, então, o cumprimento dos prazos de entrega para garantir uma fatia maior do mercado, e a qualidade dos produtos foi se deteriorando de forma escandalosa.” (JURAN, 1997, p. 100). Já empresários brasileiros, preocupados com o contexto de deterioração da qualidade no Brasil, com o começo do crescimento econômico, percebem a necessidade da integração social, organizaram-se e fundam uma entidade de prestação de serviços industrial (SENAI) e comercial (SENAC).

4.5 QUALIDADES EM PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS: NASCIMENTO DO SENAC

Numa época marcada pelo fim da Segunda Guerra Mundial e o começo do crescimento econômico brasileiro, surge a necessidade pela integração social e o incremento da produtividade do trabalhador brasileiro. Foi quando os empresários do comércio, reunidos em maio de 1945, em Teresópolis (RJ), elaboraram a Carta da Paz Social. O documento que reivindica o combate à miséria, o aumento da renda nacional, a democracia econômica, o desenvolvimento das forças econômicas e a justiça social, foi um passo importante para os empresários brasileiros organizarem e manterem uma entidade nacional, de caráter privado, voltada à formação profissional para o setor terciário.

Assim nasceu o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), em 10 de janeiro de 1946. A partir dessa data, a história da Instituição caminha não somente com o crescimento do Setor do Comércio de Bens, Serviços e Turismo, mas também com a da Educação do Brasil, numa trajetória de tantas conquistas.

No Brasil, no contexto mundial já referido, foi criado e oficializado, em 10 de janeiro de 1946, através de um decreto-lei de número 8.621 assinado pelo então presidente da República, José Linhares, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. O Comércio Nacional, no pós-guerra mundial, aprovava a iniciativa do Senac e seguiu o mesmo caminho da indústria, que quatro anos antes tinha fundado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – o Senai.

Se os industriários brasileiros em meio à Segunda Grande Guerra Mundial, em 1942, tinham se dado conta do novo cenário socioeconômico do país, exemplo típico estava na Fundação da Indústria Siderúrgica Nacional pelo governo Vargas, exigia-se então mão-de-obra qualificada nas fábricas e, por consequência, a melhoria do sistema de aprendizagem dos seus operários. As lideranças do setor de comércio e serviços logo perceberam que o caminho a ser trilhado baseava-se na melhoria da formação profissional e na busca da qualidade na prestação de serviços.

O Brasil acostumado a exportar produtos agrícolas e importar artigos manufaturados vindo dos países agora destroçados pela guerra forçou-se a satisfazer as necessidades do mercado interno. Era necessário fabricar no Brasil o que não mais se podia comercializar no estrangeiro. A industrialização se expandia rapidamente e o comércio se modificava. Esse processo de industrialização reivindicava farta mão-de-obra e era estimulada pela migração do homem do campo para as áreas urbanas. As cidades cresceram formando novos mercados consumidores. Tecnologias inovadoras de produção e de novas formas de comércio começaram a ser adotadas nas práticas industriais e comerciais no país. A indústria automatizava-se e acelerou-se o comércio interno no país. Necessitava-se, assim, de uma nova força de trabalho com maior especialização profissional e com mais qualidade.

Em 1943, no I Congresso Brasileiro de Economia, surge a idéia da criação de “um serviço de educação escolar comercial” semelhante ao Senai, o qual já alcançava bons resultados. Em 1945, na Conferência Econômica de Teresópolis, é redigida a Carta de Teresópolis, a qual declara princípios e recomendações vindas da Conferência das Classes Produtoras do Brasil. Nessa conferência, realizada no Teatro Nacional do Rio de Janeiro, em 10 de janeiro de 1946, foi criada a Confederação Nacional do Comércio, e eleito seu primeiro

presidente o Sr. João Daudt D'Oliveira, empresário gaúcho radicado no Rio de Janeiro, que no discurso de posse exortou o rejuvenescimento do capital dando-lhe novos deveres e responsabilidades (SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL-RS, 1997).

A Carta de Teresópolis, também chamada de Carta da Paz Social, passa a valorizar a função da atividade comercial, até então relegada a uma posição subalterna, na qual, aliás, estava imerso todo o trabalho, especialmente o manual, no país com uma crítica contundente, “pois o comércio até pouco tempo era considerado reservado aos inaptos, aos rebeldes ao estudo, aos ignorantes. Os desprovidos de ambição ou energia encontravam como solução melancólica de suas vidas, o destino de caixeiro [...]”, disse Daudt D'Oliveira. “Os bem-nascidos, filhos das famílias importantes, dos tempos do Império, até bem pouco se destinavam com exclusividade à medicina, ao direito, à burocracia, ao clero, à política, às profissões liberais e, alguns poucos, à engenharia.” Propunha que só uma sólida paz social poderia levar, principalmente, a uma obra educativa e, em conseqüência, a sentimentos de solidariedade e de confiança entre as classes.” (SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL-RS, 1997, p. 102-105).

A exemplo do Senai, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) surgiu com a concordância irrestrita do Governo Federal, mas é organizado, mantido e administrado pela iniciativa privada. São as empresas que viabilizam o organismo, financiando-o com a contribuição de 1 % sobre o total dos rendimentos pagos aos empregados do setor.

O Senac-RS nasce oficialmente em 13 de setembro de 1946, na primeira reunião dos membros do Conselho Regional do Senac no Rio Grande do Sul. Essa aconteceu em sua sede provisória no edifício Bier & Ullmann, na rua Uruguai, número 91. Nessa ocasião, instalou-se o Conselho formado pelo então proprietário das alfaiatarias Soares e irmãos & Cia e Presidente da Federação do Comércio Varejista do Estado do Rio Grande do Sul, Rubens Soares, que era também o presidente regional do Senac, Luiz Siegmann, proprietário das Lojas Bromberg, o representante do grupo econômico do comércio atacadista, pelo Antonio Ângelo Carraro, proprietário do Hotel Carraro e representante do setor turístico e pelo advogado Gastão Loureiro Chaves, representante do Ministério da Educação e Saúde, órgão integrante do serviço em criação. Em 11 de junho de 1946, João Daudt Oliveira nomeia o já Presidente da Federação do Comércio Varejista do Estado do Rio Grande do Sul, Rubens Soares, “como articulador e incentivador da nova organização Senac, delegando a ele o cargo

de presidente regional do Senac, cargo que permanece até 1954.”⁵⁹ (SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL-RS, 1997, p.102-105).

Em 19 de dezembro de 1946, acontece a instalação do Senac do Rio Grande do Sul, no Salão Nobre da Associação do Comércio de Porto Alegre o Palácio do Comércio. Porto Alegre contava com 313.900 habitantes e 3.906 empresas de comércio.

A bibliografia encontrada refere-se aos primeiros cursos profissionalizantes, do Senac no Rio Grande do Sul, nestes termos:

[...] No início, os cursos profissionalizantes foram ministrados através de acordos de cooperação. Em 1947 foi feito acordo de cooperação com o Sindicato dos Empregados no Comércio de Porto Alegre, que já possuía uma Escola Técnica de Comércio. Se fez também acordo com a Associação Cristã de Moços, que também tinha uma Escola Comercial. Acordos foram realizados com o Colégio do Rosário e o Colégio Anchieta. Nesse tempo, também se iniciou a implantação de cursos profissionalizantes nas cidades do interior. Em Porto Alegre, em 1947 já funcionavam 21 turmas, num total de 613 alunos. Em 1948, o Senac já estava em 24 cidades gaúchas e totalizava o atendimento de 2.800 alunos. Foram criados os cursos fundamentais, de Prática de escritório e datilógrafos. Cria-se o primeiro curso de Turismo e Hospitalidade do país. Em 1949 já estava em 26 cidades gaúchas, atendendo a 3.211 alunos em seus cursos. (SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL-RS, 1997, p. 56).

A experiência com educação à distância teve início em 1946, ano da criação do SENAC, e sempre desfrutou de posição de destaque como uma modalidade educativa capaz de ampliar a democratização de oportunidades na educação profissional. Em 1947, o SENAC, junto com o SESC e com a colaboração de emissoras associadas, criou a Universidade do AR, em São Paulo, cujo objetivo era oferecer cursos radiofônicos. Os programas, gravados em discos de vinil, eram repassados às emissoras, que programavam as emissões das aulas nos radiopostos, três vezes por semana e, nos dias alternados, os alunos estudavam nas apostilas e corrigiam exercícios, com o auxílio dos monitores. A “série radiofônica era composta de 96 aulas.” (SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL-DN, 2004, p. 38).

Nesse período, a implantação do Senac-RS no Estado já estava consolidada e caminhando na busca de uma melhor qualidade na prestação de serviços educacionais. Nessa década, o Senac nacional e regional se caracterizaram pela intensa colaboração com o ensino comercial do sistema regular e pelo esforço para se implantar, a nível nacional, nos diversos estados do país, assim como por apostar no ensino à distância como uma das alternativas para

⁵⁹ Presidentes do Senac RS. Ruben Soares (1946/1954); Manuel Alfeu Silva (1954/1964); Plácido Lopes da Fonte (1964/1989); Zildo de Marchi (1989/1992); Darci Alves Pereira (1992/1993); Luiz Fernando Vieira (1993) – (SENAC, 1997, p. 1997).

o conhecimento e a busca da qualidade na formação. Em 1949, o Senac-RS, já prestava serviços em 26 cidades do Estado.

4.6 QUALIDADE: PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS - SENAC-RS - DÉCADA DE 50

Em meados dos anos 50, vivia-se num contexto macro com o advento dos grandes investimentos (indústrias nuclear e petroquímica). É institucionalizada a garantia da qualidade, exigida pelos grandes compradores aos seus fornecedores. A partir deste momento, a cultura da qualidade disseminou-se para outros sectores industriais e para a área dos serviços, à medida que a competitividade se acentuava. Com a oferta a suplantar a procura e consumidores cada vez mais exigentes, a qualidade tornou-se o fator chave da vantagem competitiva, em detrimento da quantidade (PIRES, 2004).

Nessa década, no Brasil, Getúlio Vargas começou a revitalizar a economia nacional, com o intuito de inserir o País entre as grandes potências mundiais. Dando continuidade ao processo de modernização, Juscelino Kubitschek instalou um plano de desenvolvimento com o slogan “50 anos em 5”, chegando no Brasil o já referido acima, que são as grandes empresas multinacionais e, com elas, a industrialização e o consumo. A partir dessa década, o SENAC consolidou a educação profissional no estado, caracterizando-se como uma importante instituição de formação de mão-de-obra para o comércio. Nesse contexto e em busca da qualidade, nos anos 1950, a criação da primeira empresa pedagógica no Senac-RS, com a criação de uma loja-escola em venda varejista, deu origem aos atuais e diversos hotéis, restaurantes, lanchonetes e postos-escola, empreendimentos que comprovam o pioneirismo e a capacidade de inovação tecnológica do Senac em educação. Nesse contexto, de garantia de qualidade, encontra-se o Senac-RS, que vence a etapa inicial, ou seja:

[...] Na década de 50, vencida a etapa inicial de implantação, o Senac começa realmente a consolidar-se como uma instituição importante de formação de mão-de-obra para o comércio. Em busca de uma didática própria - resumida na idéia de conceder o “máximo de matéria prática, útil e aplicável de imediato, dentro do menor tempo permitido para cada caso” - em 1950 já eram preparadas as chamadas súmulas de aulas, em folhas mimeografadas, com currículo escolar exclusivo dos cursos. Em cooperação com o sindicato dos Contabilistas de Porto Alegre realiza-se o Curso de Chefia de Escritório e o Curso de Correspondência Comercial. Em 1951, instala-se a Escola Senac na Coronel Genuíno 33, com cursos diurnos e noturnos com 500 alunos. Em 1952 realiza-se o primeiro encontro estadual de Diretores e Orientadores de Escolas e Cursos do Senac-RS. Em 1954 inaugura-se a Escola Senac João Duhá, em Rio Grande. Surge o primeiro Plano Trienal 1954 -1955-1956. Em 1953, surgem os primeiros Cursos de Aperfeiçoamento fotográfico. Nos 10 anos de atividade do Senac no RS, inauguram-se mais dois prédios próprios do Senac em Uruguaiana e em Bagé. O balanço dos 10 anos assim se apresentava: Ensino próprio em 10 municípios, acordos de cooperação em 14 municípios, 68 turmas funcionando com 2.680 alunos. A década se encerrou com a inauguração da Escola Senac, Porto Alegre, com o nome Manuel Alfeu Silva em 29 de setembro de 1959, buscando sempre a garantia de qualidade na prestação de serviços. (SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL-D, 1997, p. 40).

Na década de 1950, a Universidade do Ar chegou a atingir 318 localidades e oitenta mil alunos. A experiência - levada a efeito até 1961 - foi avaliada positivamente em âmbito nacional, tendo passado a constar como significativa para a história da ‘EAD no País e de modo particular para a história do EAD no Senac-RS.’ (SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL-DN, 2004, p.38s). Para receber a nova década dos anos 1960, o Senac assumiu, definitivamente, sua tarefa de ser um Sistema de Formação Profissional no país em busca da qualidade. E no Rio Grande do Sul, o Senac participa dessa era da garantia de qualidade ampliando o elenco e melhorando a qualidade dos cursos profissionalizantes, ou seja, com a implantação de novas unidades educacionais (1951: Escola SENAC, na Rua General Vitorini, nº. 33 - Porto Alegre; 1953: SENAC - Escola Tonca Duarte, Pelotas; 1954: SENAC – Rio Grande; 1959: Escola SENAC, na Rua Coronel Genuíno, nº. 130, Porto Alegre).

4.7 ERA DA GARANTIA DE QUALIDADE - SENAC- RS - DÉCADA DE 60

A garantia da qualidade tomou maior força nos Estados Unidos na década de 1960, período em que, através de lei, o governo norte-americano tentava assegurar a qualidade e a segurança operacional das instalações nucleares e equipamentos militares. Assim, a melhora do nível da qualidade, bem como a sua garantia, só foi conseguida através de melhoras e de maiores controles dos processos, e não através de mudanças culturais e comportamentais.

Com isso, o conceito americano de *garantia de qualidade*, segundo Prazeres (1996, p. 192), “está diretamente ligado à evidência, à comprovação de que a função qualidade está sendo adequadamente conduzida - ênfase em procedimentos, documentação, fluxo de informações e responsabilidades.” E foram essas ênfases e a necessidade de comprovação, além de um modelo de padronização para implantação da qualidade, que fizeram surgir nessa época as certificações ISO 9000:2000, que trouxeram grandes benefícios e melhorias de padrões para o mercado.

No Brasil, nos anos 60, encontra-se uma explosão dos processos políticos e manifestações de rua. O controle do País passa a ser dos militares. Já o Senac, nesse contexto macro de garantida da qualidade, na década de 60, assume definitivamente, sua tarefa de ser um Sistema de Formação Profissional no País e no Estado do Rio Grande do Sul, focando a busca da qualidade.

Um dos marcos significativos que se pode destacar nessa década, na busca da qualidade no Senac nacional e regional, foi a decisão de ampliar o atendimento em educação profissional a toda sociedade brasileira, não se restringindo à missão original de formar apenas menores aprendizes. Para isso, foi preciso apresentar, inclusive, uma nova concepção pedagógica, culminando com a criação dos Centros de Formação Profissional em todo o país. Também é nessa época que surge a semente de um dos programas mais vitoriosos: as unidades móveis, que, quase 30 anos mais tarde, se transformaram nas carretas-escola e balsa-escola do Senac Móvel, que levam conhecimento de qualidade a localidades distantes dos grandes centros.

Nessa década, para garantir a qualidade dos seus serviços o Senac, aumentou sua oferta de curso, articulando-se com o sistema social que convivia, nesse momento histórico, que era uma nova realidade política, marcada pelos militares no poder político do país em 1964. O Senac continua seu trabalho de estabelecer convênios com entidades particulares e oficiais, adaptando-se ao sistema convencional de ensino e voltando-se mais para a aprendizagem do adulto, buscando sempre primar com a qualidade de seus cursos. Conforme dados encontrados na obra SENAC (1997), o autor afirma que no Senac:

[...] aconteceu uma ampliação vigorosa e planejada da organização a partir de sua estrutura interna. O Departamento Nacional do Senac implantou dois mecanismos de redistribuição de recursos financeiros: um deles foi o Fundo de Projetos Especiais, destinado a custear a ampliação de departamentos regionais de menor porte e o outro foi o exatamente o Plano de Expansão da Rede Escolar Senac que passou a subsidiar, em alguns estados brasileiros, os centros de formação profissional especializados. (SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL-DN, 1997, 67).

Já No Rio Grande do Sul, a expansão do Senac-RS era visível desde o início de 1960. Em 1961 foi inaugurado o prédio próprio da escola em Uruguaiana. Em busca da qualidade em prestação de serviços, o Senac de Porto Alegre organizou um curso sobre *merchandising* entre 21 de novembro e 10 de dezembro, preparando o público interno para aquilo que somente mais tarde seria aplicado no mercado comercial⁶⁰.

Nessa época, o Senac ainda mantinha a Escola Mesbla, com uma pequena instituição de ensino profissionalizante dentro da própria loja, e também ministrava cursos nas Lojas Americanas e nas Casas Pernambucanas. A escola de Porto Alegre tinha um centro chamado de Praticagem, graças aos recursos de ensino prático que oferecia, com salas de Ciências Físicas e Naturais, Escritório-Modelo e até uma Loja-Modelo montada. Em 1963 foi inaugurada a Escola do Senac de São Francisco de Assis e inicia-se e a construção de Escolas em Santa Maria e Rio Grande. Em 1964 aconteceu uma mudança administrativa no Senac, criando-se três divisões: Treinamento, Aprendizagem e Administrativa. O número de alunos, no Senac-RS, era significativo: “alunos matriculados em 1965 eram 9.409.” (SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL-DN, 1997, p.66).

Para melhorar a qualidade em prestação de serviços, no estado, foi inaugurada a Escola de Hotelaria e Turismo “Antonio Ângelo Carraro”, em homenagem a um dos primeiros conselheiros do Senac-RS. A Escola estava com uma estrutura completa: cozinha, restaurante, bar, salão de beleza, barbearia, salas de maquiagem, de manequim e até um apartamento mobiliado para cursos de camareira. Segundo o autor do livro SENAC, foi dessa Escola que se formaram os “primeiros garçons negros de Porto Alegre, quebrando um tabu de muitíssimos anos.” (SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL-DN, 1997, p. 65; FLEURY, 1993).

Em 1968, em parceria com estudantes de Psicologia da PUC-RS inicia-se o Plano Piloto de Orientação Educativa aos alunos e familiares. E a década se fecha, buscando a qualidade, com a inauguração da “Escola do Senac João Daudt D’Oliveira, de Santa Maria, em homenagem a esse gaúcho, idealizador e propulsor do Senac Nacional.” (SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL-DN, 1997, p.67).

4.8 QUALIDADE: NA PRESTAÇÃO DE SERVIÇOS - SENAC-RS - DÉCADA DE 70

Nos anos 70, face à intensificação das preocupações com a satisfação das necessidades dos clientes, com a redução de custos e com o controle da qualidade em todos os

⁶⁰ Quem ministrou o curso foi o professor inglês John Exton (SENAC, 1997).

níveis de gestão, surge a fase da gestão da qualidade em toda a organização. A economia nacional, nessa época, é próspera e o comércio se desenvolve exigindo maior qualificação das pessoas para o desempenho das atividades comerciais.

E no Senac não foi diferente. Na busca pela qualidade nessa década, o Senac-RS passou a utilizar o novo Sistema de Educação à distância, que já era utilizado pelo Senac Nacional. Nessa época, se trabalhou em um programa instrumental muito importante para o Senac, o qual tinha como objeto: a avaliação do desempenho e a qualidade do ensino, dos professores e dos cursos. Também foi chamado de Laboratório de Currículos e Metodologias, buscando uma reavaliação dos cursos oferecidos pelo Senac. Nessa avaliação dos cursos, tinha-se como objetivo básico analisar os aspectos qualitativos e dos custos de cada curso, adequando-os ao mercado atual e, se fosse preciso, fazendo-se reformulações.

Em 1975, em reunião no Palácio do Comércio o presidente do Senac Plácido Lopes da Fonte, na presença do Ministro do Trabalho Arnaldo Prieto, ele apresenta a maquete do novo prédio escolar do Centro de Formação profissional da capital. Nessa forma simulada, o prédio aparecia na sua majestade como uma torre de 10 andares. Plácido nessa ocasião teve a ousadia de convidar o Ministro do Trabalho para, no próximo ano, inaugurar o prédio durante as comemorações dos 30 anos do Senac. Como sabemos, este acontecimento foi concretizado em 1976. (SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL-DN, 1997, p. 68).

Na época, as estatísticas já eram expressivas, ou seja:

O Senac-RS já atingira com seu atendimento 91 municípios gaúchos, totalizando 32.055 alunos, com projeção de 46.000 matrículas para 1976; 52.000 em 1977; e 56.000 para 1978. Em 1977, entre outros, foi desenvolvido 17 programas instrumentais muito importantes, vamos citar alguns:

- O Senac se integra com o Sesc em suas atividades;
- Edição do livro “Cozinha Gaúcha”;
- Selo Postal em comemoração aos 30 anos do Senac;
- Programas com envolvimento de: tele-educação, Unidades Móveis, Preparação de instrutores, capacitação de empresas pesquisa socioeconômicas;
- Criação do Curso de Óptico (1973);
- Nova sede da Administração Regional POA (1976);
- Unidade Senac Uruguaiana (1977);
- Emissão de 200 mil certificados. (SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL-DN, 1997, p.76).

Também foi criado, em 1979, o Centro de Orientação e Desenvolvimento Empresarial. Em 27 de julho é inaugurado o novo prédio do Centro de Formação Profissional de Porto Alegre. Com esse fato, o Senac estava preparado para dar início às próximas décadas com prestação de serviços educacionais com qualidade SENAC (1997).

4.9 ERA DA GESTÃO ESTRATÉGICA – SENAC- RS NA DÉCADA 1980

A partir dos anos 1980, com as novas teorizações e práticas na área da qualidade, assiste-se ao aparecimento da Gestão pela Qualidade Total (Total Quality Management – TQM). Com esse conceito, a qualidade deixou de ser apenas um problema da produção e passou a ocupar também a gestão. A orientação para o cliente, baseada na simples preocupação com satisfação de necessidades, é acrescida de pesquisa sobre as expectativas. A decisão é descentralizada, passando a ocupar todos os níveis hierárquicos e o trabalho em equipe e a melhoria contínua torna-se princípio fundamental (OLIVEIRA, 2001).

Segundo a narrativa de Cerqueira Neto (1992), na década de 80, as pessoas buscam maior qualidade de vida, e as transformações mundiais, seja em economia, seja sociais, fazem com que as organizações alterem seus modelos de gestão, pois o lado de fora de qualquer organização passa a definir o que ocorre dentro dela. Assim, a alta administração reconhece o impacto da qualidade no sucesso competitivo da empresa, e passa a valorizar os clientes e sua satisfação como fator de preservação e ampliação da participação de mercado. As organizações descobrem que qualidade não se implanta através de programas, mas de um processo de melhoria contínua. A qualidade passa, então, a integrar-se à gestão estratégica do negócio.

No Brasil revive-se um momento de abertura política. É na década de 80 que a Instituição Senac-RS passou, de forma organizada, a buscar uma maior integração de ações dentro de uma política global, com destaque para o Plano Nacional de Ação, que buscou a expansão e a diversificação do atendimento prestado e sua integração ao desenvolvimento brasileiro. Sabe-se que nos anos 1980, o mundo passou por transformações tecnológicas profundas e o Senac-RS procurou acompanhar todas elas, adaptando-se às novas realidades com tecnologia de ponta e apostando firmemente em Informática Educacional e Corporativa. Para ilustrar essa busca da qualidade, cito alguns fatos importantes que mereceram destaque em SENAC (1997).

[...] em novembro de 1980 realiza-se o IX Concurso Nacional de Culinária, onde alunos de instituições de todo o país disputavam o título de melhor cozinheiro. Em 1982 aconteceu o I fórum de debates Senac e em 1983 o Primeiro Seminário de Pais, filhos e o Computador. Também com o patrocínio do Senac, realizou-se o ciclo de palestras “A Informática a Serviço da Empresa” e o Seminário “A mulher Face ao Mundo em transformação.” Em outubro de 1984 realizou-se o II Seminário de Preparação para o Trabalho, com apoio do Ministério da Educação e Cultura, Fundação Gaúcha do trabalho, Senai, e a SEC. (SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL-RS, 1997, p.77).

Nessa década, para melhorar a qualidade dos prestadores de serviços na área do comércio, no interior do estado o Senac-RS inicia suas atividades em Passo Fundo (1980), Bagé (1983), Ijuí e Bento Gonçalves (1984), em Porto Alegre, o Senac Informática Passo D´Areia (1989).

Para dar destaque à qualidade da Educação Profissional foi realizado “nas comemorações dos 40 anos do Senac, o Fórum sobre Formação Profissional na América Latina, reunindo, de 15 a 17 de setembro, 195 técnicos especialistas de vários países em Porto Alegre. Esse Fórum ganhou expressão e notoriedade devido ao alto nível de seus participantes e os debates em nível Latino Americano, que tomou destaque a “*qualidade da educação profissional*.” (SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL-DN, 1997, p.77).

Em busca da melhoria da qualidade do ensino em 1987, a área da Informática deixa de ter cursos apenas experimentais para ocupar lugar de destaque entre os cursos oferecidos. É inaugurado o Centro de Informática. Cria-se o “Atendimento nota 10”, que se originou da constatação da primeira pesquisa do Perfil do Consumidor, na qual percebeu-se as deficiências do setor de atendimento Comercial.

Destaca-se, na luta pela melhoria da qualidade no Senac-RS, entre outros, o período de gestão da presidência de Zildo de Marchi, que teve a missão de coordenar a instituição na virada da década até o ano de 1992. Ele conduziria esse tempo de transição do Senac para tempos modernos, que teve início no final dos anos 80. E Marchi afirma:

[...] essa época é caracterizada pela abertura da economia, a chegada da globalização e um horizonte novo se vislumbra com a transformação da sociedade. O Senac deve assumir essas mudanças se quis marcar presença na vida do comércio” e Marchi busca resultado. Para isto, deverá reestruturar todo o Senac. Reciclar a mentalidade interna até troca de equipamentos. Ex. Aparelhos de Telex, maquinas de escrever manuais. (SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL-DN, 1997, p.78).

Foi nessa época que o Senac passou a atuar de forma integrada. Nas décadas de 70 e 80, quando planejamento e pesquisa foram as palavras de ordem no Sistema Senac, a Instituição passou, de forma organizada, a buscar uma maior integração de ações dentro de uma política global, destacando -se aqui o Plano Nacional de Ação, que buscou a expansão e a diversificação do atendimento prestado e sua integração ao desenvolvimento brasileiro. Cientes de que nos anos 1980 a sociedade passou por transformações tecnológicas profundas, o Senac-RS procurou acompanhar todas elas, adaptando-se às novas realidades com

tecnologia de ponta e apostando firmemente em Informática Educacional e Corporativa. Conforme dados, Senac-RS finalizou a década com a emissão de 1 milhão de certificados.

4.10 A ERA DA GESTÃO ESTRATÉGICA DA QUALIDADE – SENAC- RS - DÉCADA DE 90

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

Alguns setores nacionais, a exemplo mundial, como o de serviços, também apresentavam um avanço menor em termos de qualidade, mas estavam procurando seus modelos e fazendo suas tentativas, e aos poucos vão atingindo e mudando a qualidade no setor. A exemplo disso, a década de 90 no Senac-RS é considerada, pelos próprios funcionários, “como a época de transição da entidade rumo a uma mentalidade empresarial e de melhoria da qualidade no ensino.” Fatos marcantes desse período de busca de uma melhoria contínua da qualidade que podem ser citados, entre outros: Primeiro Seminário de atualização em informática; em Passo Fundo inaugura-se o prédio próprio do Senac; em 1992 instalou-se a idéia da Qualidade Total na Organização. (SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL-DN, 1997, p. 78).

Nessa década assume o presidente Luiz Fernando Vieira, e a principal contribuição do Senac foi, sem dúvida, a coragem de rever o seu modelo pedagógico, proporcionando uma formação mais polivalente ao aluno e tornando-o capaz de intervir de forma crítica e criativa no mundo do trabalho. E para melhorar a qualidade do ensino, nasce em 1994 a idéia da Proposta Pedagógica Institucional.

Em busca da qualidade, a relação do Senac nacional e regional, com a sociedade se modificam em especial na utilização dos meios de comunicação Social. Surge a TV Senac, hoje STV – Rede Sesc-Senac de Televisão –, a intensificação na produção de pesquisas, livros, vídeos e softwares e o importante trabalho de preservação da memória do Setor do Comércio de Bens, Serviços e Turismo foram outras ações desafiadoras, confirmando a posição de vanguarda da Instituição (SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL-DN, 1997).

Em 1995, o Senac-RS funcionava com 10 unidades especializadas, destacando-se nas áreas de Turismo e Hotelaria, Emprego, Comunicação e Artes, Empresas, Moda, Idiomas, Informática, Saúde, Pesquisa e Beleza. Conforme dados do autor do livro do Senac (1997), em 1995 o Senac-RS começa a dar seus primeiros passos no Ensino Superior. Destaca-se nessa época o Mestrado em Gestão de Negócios para Integração Latino-America (convênio com a Universidade de Ciências Sociais e Empresariais de Buenos Aires) e o Mestrado e Doutorado em Administração Hoteleira (convênio com a Universidade Fernando Pessoa de Portugal) (SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL-DN, 1997).

Até o final da década de 90, o Senac-RS realiza mais de 2,5 milhões de atendimento no Estado e conta com algumas novas unidades (1994: Algrete, Santo Ângelo e Novo Hamburgo; 1995: Administração Regional POA – novo prédio, Santa Rosa; Senac idiomas, Lajeado, Senac Comunidade POA e Canoas; 1997: Centro de Tecnologia em Beleza e Restaurante Solar Palmeiro POA; 1998: Três Passos e em 1999: Chalé da Praça XV – POA).

No final dessa década, toda a sociedade vive a expectativa do novo milênio, e no Senac-RS não foi diferente, iniciando um projeto estratégico para o novo século que estava às portas. Em suma, nossa intenção até aqui foi mostrar que o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Senac-RS, faz parte de um contexto maior da evolução da qualidade, a qual pode-se definir até a década de 1990 em cinco principais etapas, conforme os autores: Dale e Cooper (1995), Godinho e Neto (2001).

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

Quadro 2 - As Eras da Qualidade

Fonte: Adaptado a partir dos autores - GARVIN (1988, p. 37); Dale e Cooper (1995); Godinho e Neto (2001)

4.11 QUALIDADE: GESTÃO DA QUALIDADE TOTAL – E O SENAC-RS

Como já foi referido no texto acima, a qualidade tem sido alvo do interesse de muitos estudiosos, e várias têm sido as contribuições nessa questão. Não existe uma abordagem única quando se fala em qualidade. Em meados de 80, corporações e agências governamentais americanas incentivaram a adoção de sistemas integrados de qualidade. Várias organizações iniciaram a implementação destes sistemas e dos diversos instrumentos da qualidade associados, mantendo sempre a preocupação de adaptá-los a cada realidade organizacional. Desse movimento nasce o Gerenciamento da Qualidade Total (TQM), uma nova abordagem de gestão, com uma grande aceitação no setor privado americano (STRINGHAM, 2004, ISHIKAWA, 1985, 1986, 1993).

A TQM aparece, assim, como a fase do desenvolvimento do conceito de qualidade, a qual se distingue das etapas anteriores por sobrepor estruturas organizacionais descentralizadas e flexíveis, às tradicionais hierarquias rígidas, onde o nível decisório se situava apenas na gestão de topo (ROCHA, 2004).

Segundo Mcadam e Leonard (2001), os principais elementos da TQM caracterizam-se pela ligação estratégica aos objetivos da organização, pela compreensão e satisfação dos clientes, pelo envolvimento dos trabalhadores de todos os níveis organizacionais, pela motivação da gestão de topo para a qualidade e pela percepção da organização como um conjunto de processos que incorporam relações do tipo clientes/fornecedores.

Carr e Litlman (1993) identificam como principais características da TQM: a orientação para o cliente, a eliminação de erros, a prevenção dos problemas, o planejamento de longo prazo, o trabalho em equipe, a tomada de decisões fundamentada em evidências, a melhoria contínua, a estruturação organizacional horizontal e descentralizada e as parcerias com entidades externas (CHAMPY, 1995).

A TQM (CAMPOS, 1990, 1991, 1992) é um movimento que, uma vez iniciado, não deve terminar porque pressupõe um processo de melhoria contínua da organização. É como uma finalidade inatingível, da qual a organização deverá, continuamente, tentar aproximar-se (DALE; COOPER, 1995). Tal como em outros movimentos, a TQM, enquanto filosofia e prática de gestão começam a ser criticada a partir da década de 90.

Entre os seus principais críticos, encontram-se os acadêmicos de gestão que não se converteram à filosofia da qualidade por considerarem que o principal objetivo da TQM não é a qualidade em si, mas somente um real aumento da produtividade organizacional. Outra das principais críticas assenta no argumento de que as organizações adotam e implementam sistemas de qualidade somente porque tal se tornou um requisito essencial de competitividade no mercado, e não porque estejam realmente interessadas na melhoria contínua de processos ou na motivação dos recursos humanos (MARÇA; SIMON, 1993). O que se constata, de fato, é que muitas das organizações estão a implementar versões simplificadas e parciais do que é a TQM e, por isso, é grande a disparidade entre esta filosofia e a sua prática (YOUNG; WILKINSON, 1999). O quadro abaixo resume os elementos básicos da gestão pela qualidade total.

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

Quadro 3 - Elementos básicos da TQM

Fonte: ROBBINS, 2000, p.13.

4.12 VISÃO SISTÊMICA DA QUALIDADE - SENAC-RS

No paradigma da visão sistêmica, a gestão da qualidade nas organizações torna-se cada vez mais complexa. Fatores internos e, principalmente, fatores externos fazem com que as organizações busquem mecanismos para facilitar o alcance de seus objetivos. Para o pensador sistêmico Capra (2002), as relações são fundamentais, ou seja, em uma organização, nada acontece desvinculado do conjunto ou deixa de ter conseqüências paralelas. Por isso, há necessidade de identificação, compreensão e gestão dos processos, que se inter-relacionam. Toda organização humana pode ser percebida como um conjunto de interações, onde a qualidade dessas interações determina a qualidade dos resultados alcançados. Nesse sentido, as organizações de qualquer tipo são vistas como uma teia dinâmica de relações, de eventos inter-relacionados, como pode ser representado pela figura a seguir:

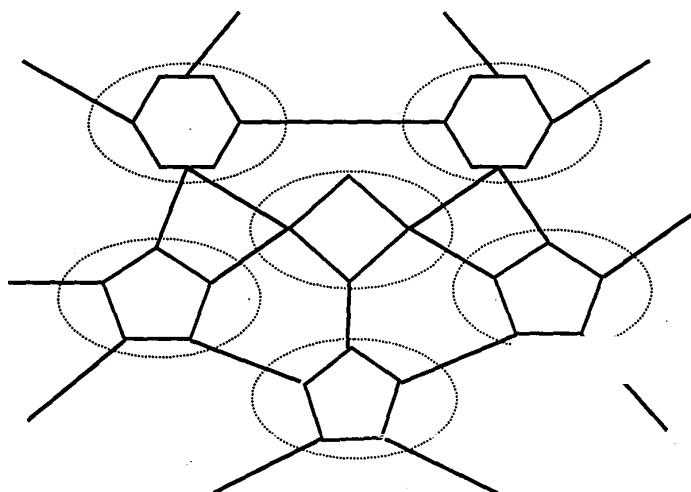


Figura 3 - Gestão sistêmica da qualidade
 Fonte: SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM
 COMERCIAL-RS, 2003, p.4.

Essa forma de perceber a organização é o que se denomina “pensamento sistêmico”, o qual possibilita: perceber as partes não como objetos, mas como relações; correlacionar e integrar eventos paralelos; identificar os diferentes níveis de complexidade; perceber as interações com o ambiente; diferenciar estruturas formais e informais. Fundamentalmente o pensamento sistêmico possibilita compreender a empresa/organização como um sistema vivo, e não como uma máquina, posto que a máquina pode ser facilmente controlada, já um sistema vivo, não. Esse só pode ser “perturbado” ou influenciado através de impulsos, não de instruções. Um sistema vivo deve ser compreendido como um universo composto de “padrões de movimento ao longo do tempo” caracterizados por “ritmo, fluxo, direção e forma.” (WHEATLEY, 1992, p.56). Para Capra (2002), essa forma de perceber a organização facilita a mudança no estilo gerencial da organização, o que na maioria das vezes não é fácil. Quando acontece, “traz consigo grandes recompensas.”

O enfoque sistêmico, da ISO 9000:2000, constitui uma importante diferença entre a versão mais recente das normas ISO e as anteriores. Segundo Silveira e Bresciani Filho (2000), definem o enfoque sistêmico como o que procura abranger as interações existentes entre os elementos de um sistema e destes com seu ambiente externo. Em oposição a tal enfoque, o que havia antes era o enfoque reducionista/análítico, cuja abordagem de problemas consistia em dividi-los em componentes para, em seguida, analisar cada um individualmente com o objetivo de chegar a uma solução.

Essa metodologia científica sempre foi largamente utilizada, apesar de sua limitação para lidar com situações complexas. No enfoque sistêmico, uma organização, por exemplo, é vista como um conjunto de departamentos que interagem entre si, um sendo cliente do outro,

e todos atuam tendo como objetivo atender a estratégia da organização e não prioridades setoriais. Alguns autores, como Neave (1990) e Scholtes (1992), relevam o fato de que o enfoque das organizações como um sistema pressupõe também que elas sejam dinâmicas e estejam em constante evolução.

Silveira e Bresciani Filho (2000) consideram que as normas ISO 9000:2000 contribuem para o gerenciamento sob o enfoque sistêmico de uma organização ao considerá-la como uma rede integrada de processos (MATURANA; VARELA, 1995) - isso, no fundo, corresponde mais claramente ao conceito de sistema de gestão da qualidade. Entretanto, a visão sistêmica, segundo os mesmos autores, é insuficiente para atender às necessidades de muitos profissionais quanto ao seu desenvolvimento na empresa. Essa insuficiência é gerada pela visão sistêmica que leve em conta apenas um todo em interação. Uma empresa, portanto, é dividida em sistemas: o sistema do negócio e o sistema de gestão da qualidade. Juran (1991) diz que o planejamento, o controle e a melhoria das atividades são essenciais para o sucesso de uma empresa. Portanto, o sistema de gestão da qualidade compõe-se de planejamento da qualidade, controle da qualidade e melhoria da qualidade – considerados os braços do sistema da qualidade e, este, por sua vez, o braço da organização.

4.12.1 Visão Sistêmica: Organização da Qualidade no Senac-RS

O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC – faz parte de um sistema de educação profissional com mais de seis décadas de existência – foi criado em 10 de janeiro de 1946. É uma instituição de educação profissional, terciária, aberta a toda a sociedade, que oferece cursos e programações que vão desde a Formação Inicial até a Pós-graduação. Constitui-se, juntamente com o Serviço de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço de Aprendizagem Rural (SENAT) e Serviço Nacional de Aprendizagem das Cooperativas (SESCOOP), num dos maiores sistemas privados de educação profissional do Brasil e do mundo. Somente o Senac possui mais de 500 escolas no país, formando mais de 2 milhões de brasileiros anualmente.

O Senac-RS faz parte desse sistema nacional, mas possui autonomia em sua gestão no âmbito do Rio Grande do Sul. No Estado, a instituição possui 41 Unidades educacionais, 1300 funcionários e atende cerca de 200 mil alunos por ano. O Senac/RS (SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL, 2008) tem a:

Missão do Senac-RS: “Educar para o trabalho em atividades de comércio de bens, serviços e turismo.” (2008, p. 9).

Visão do Senac-RS: “Até 2020, as pesquisas científicas desenvolvidas pelo Senac-RS serão geradoras de benefícios para o segmento de comércio de bens, serviços e turismo e para a sociedade.” (2008, p. 9).

Princípios do Senac-RS: “Ação pelo propósito; Busca de harmonia; Consciência em ação; Seu melhor estado; Foco na verdade; Responsabilidade pelo todo; Pró- soluções; Equilíbrio de interesses; Autonomia nas pontas; Auto-organização.” (2008, p. 9).

Política de Qualidade do Senac-RS: A realização das ações educacionais do Senac-RS tem como princípios norteadores o desenvolvimento de competências para o trabalho, a flexibilidade, a contextualização, a identidade dos perfis profissionais e a atualização permanente. A qualidade de seus serviços está fundamentada nos seguintes compromissos: Garantir as competências profissionais e humanas de seus colaboradores; Interagir com seus clientes, visando a identificação e à satisfação de suas expectativas e necessidades; Prover infra-estrutura adequada para o atendimento aos requisitos legais; “Praticar um sistema de gestão que identifique e implemente oportunidades de melhoria.” (2008, p.9).

Política Ambiental do Senac-RS: O Senac, ao desenvolver suas ações educacionais, busca o amadurecimento da consciência ambiental das pessoas envolvidas, comprometendo-se a: Desenvolver programas e ações que visam a preservação do meio ambiente e da qualidade de vida; Capacitar, reeducar e conscientizar, para a busca da melhoria contínua, de forma a garantir um meio ambiente saudável e disponível para as gerações futuras; Reutilizar ao máximo os materiais, adiando sua reciclagem ou disposição final, reduzindo continuamente desperdícios de energia e recursos naturais; “Assegurar que os requisitos legais aplicáveis à prestação de nossos serviços sejam plenamente atendidos.” (2008, p.9).

Os elementos estratégicos se relacionam desde uma perspectiva sistêmica, observe afigura abaixo.

ELEMENTOS ESTRATÉGICOS

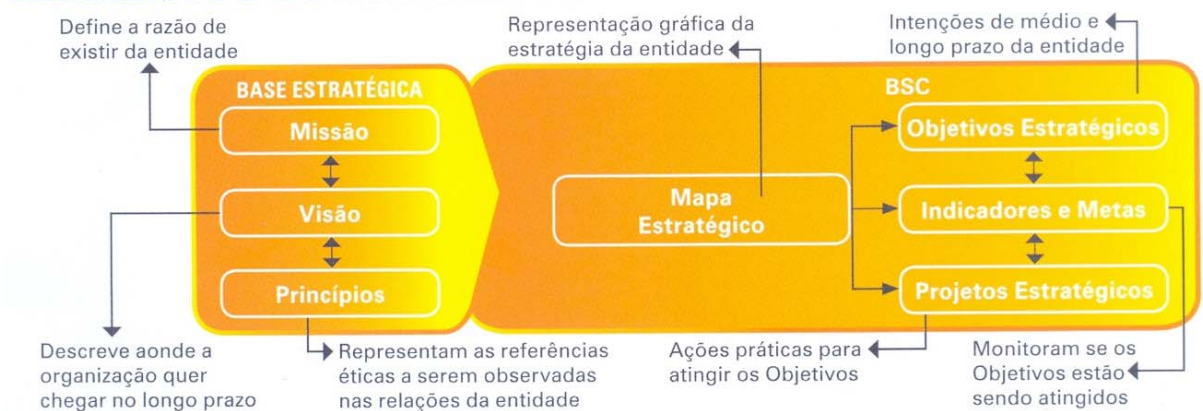


Figura 4 - Visão sistêmica dos elementos estratégicos.

Fonte: SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL-RS, 2008, p.9.

O Senac, na visão sistêmica, busca a excelência em todas suas ações. Lúcio José da Silva (2008), Coordenador da Assessoria de Planejamento, apresenta a cronologia de fatos relevantes do histórico da qualidade no Senac-RS, deste modo:

Em - 2001 - Assume a Presidência do Sistema FECOMERCIO o Sr. Flávio Roberto Sabadini. 2003 - Assume a Direção do Senac-RS o Sr. José Paulo da Rosa. Criada a Assessoria de Planejamento, com a função de contribuir para o crescimento corporativo, desenvolvendo e apoiando a implementação de práticas adequadas de gestão. Implementação dos princípios da ferramenta Balanced Scorecard (BSC). Primeiro ano de participação das escolas do Senac-RS no Sistema de Avaliação do PGQP – nível II. Capacitados aproximadamente 50 colaboradores como avaliadores internos. 2004 - Treinamentos para implementação da ISO 9001:2000 em âmbito corporativo. Segundo ano de participação no Sistema de Avaliação do PGQP – nível II.

2005 Certificação ISO 9001:2000 do Departamento Regional e das escolas Senac Informática, SENAC Canoas, Senac Passo d'Areia, Senac Lajeado, FATE Porto Alegre e FACAD. Terceiro ano de participação no Sistema de Avaliação do PGQP – nível II. 2006 Certificação ISO 9001:2000 para as 37 escolas e o Departamento Regional do Senac-RS. Quarto ano de participação no sistema de Avaliação do PGQP, nível II. Capacitados 10 colaboradores como Lead Assessor na norma ISO 9001:2000. Estruturada equipe de Auditores Líderes, que passou a se reunir periodicamente. Capacitação de 18 pessoas como Examinadores do Prêmio Qualidade RS. Colaboradores do Senac-RS participam como examinadores do Prêmio Qualidade RS. 2007 Nove unidades educacionais concorrem ao Prêmio Qualidade-RS na modalidade troféu bronze. O Senac-RS capacita colaboradores no nível III do sistema de Avaliação do PGQP. (SILVA, L., 2008⁶¹).

Lúcio José da Silva (2008), Coordenador da Assessoria de Planejamento – apresenta o histórico da qualidade através de uma linha do tempo sendo:

⁶¹ material enviado por E-mail para Rosalir Viebrantz em 13/07/2008.

Histórico

Linha do Tempo

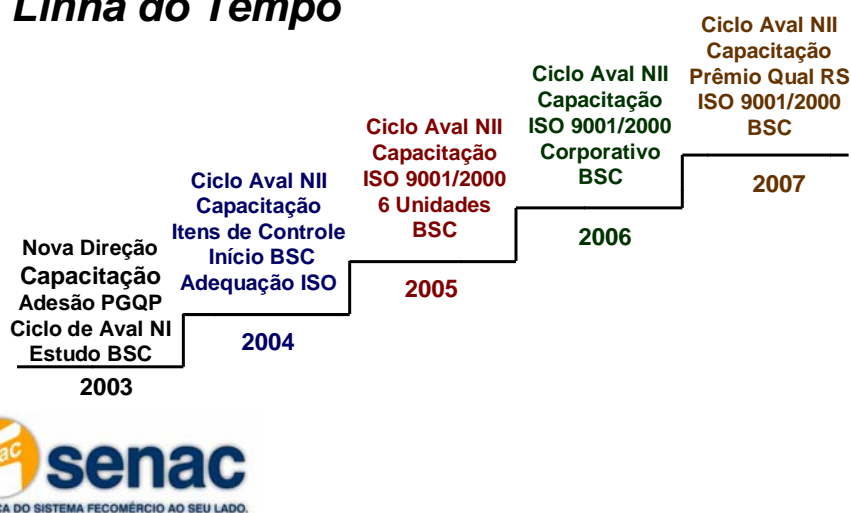


Figura 5 - Histórico da qualidade através de uma linha do tempo - Senac-RS.

Fonte: SILVA, L., 2008.

Sistema de Trabalho: Conforme dados do Projeto Político Pedagógico do Senac-RS, o sistema de trabalho realiza-se de uma forma dinâmica e interativa, assumindo a estrutura organizacional que corresponde ao padrão de um sistema vivo, em que estão presentes as seguintes características: “Percebido como um conjunto de interações; uma teia dinâmica de relações, de eventos inter-relacionados; as propriedades das partes não são intrínsecas e só podem ser entendidas no todo; Estruturado em padrões dinâmicos e auto-organizados.” (SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL-RS, 2004, p. 38).

O Senac-RS adota os princípios de abordagem de processo com o propósito de desenvolver, implementar e garantir a melhoria contínua do sistema de gestão. Conforme dados do documento, essa configuração dos processos permite que sejam facilitadas as interações entre as estruturas formais e explícitas e as redes informais e auto-geradoras da organização. As estruturas formais são representadas pelos diversos subsistemas, projetados para a realização de procedimentos administrativos e do negócio, com uma clara definição de sua missão, para o adequado funcionamento do Sistema. Assim, tem-se as devidas missões e responsabilidades de cada núcleo. As estruturas e funções das Unidades Educacionais e Núcleos de Apoio estão definidas conforme segue:



Figura 6 - As estruturas e funções das Unidades Educacionais e Núcleos de Apoio
 Fonte: SENAC-RS SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL-RS, 2008, p.8.

As estruturas informais e auto-geradoras:

[...] são redes de comunicações fluidas e oscilantes. Essas comunicações podem ser formas não-verbais de participação num empreendimento conjunto, através das quais permutam-se habilidades e gera-se um conhecimento tácito [...]. As redes informais de comunicação materializam-se nas pessoas mesmas que se dedicam à prática comum. (CAPRA, 2002, p. 121).

As estruturas potencializam significativamente a criatividade e a capacidade de geração de capital intelectual na organização, incorporando valor e efetividade às ações educacionais.

4.12.2 Política de Qualidade Senac-RS: Indicadores 2008/2020

O Senac-RS entra no novo milênio, mais especificamente, a partir de 2003, com toda força. Implanta um sistema de garantia de qualidade e ingressa no Ensino Superior, dá continuidade na EAD, e cria uma unidade de atendimento SENAC 24 Horas no Shopping

Lindóia – projeto de ensino inédito no país, entre outros. Para garantir a qualidade na prestação de serviços educacionais, o Senac-RS implantou alguns sistemas de garantia de qualidade, dentre os quais alguns são compulsórios, como SINAES, e outros ocorrem por adesão voluntária.

SINAES (na IES) Compulsório	Reconhecimento; Avaliação Institucional; Avaliação de Curso; a partir de 2005
Auditoria (ISSO 9001:2000) Auditoria interna – organizada, coordenada e monitorada pelo núcleo - Assessoria de Planejamento - Direção Regional. Auditoria externa – agência certificadora – BVQI. Adesão voluntária	Direção Regional; Faculdades Senac-RS; Entre outras unidades
PGQP Adesão voluntária	Todas as Faculdades, escolas Técnicas e Unidades Senac-RS.
BSC ⁶² - Balanced Scorecard	Ferramenta de gestão Direção Regional e todas as unidades Senac-RS

Quadro 4 - SINAES, ISO, PGQP, BSC

Fonte: A autora (2008).

⁶² Balanced Scorecard é uma metodologia disponível e aceita no mercado desenvolvida pelos professores da Harvard Business School, Robert Kaplan e David Norton (1997), em 1992. Os métodos usados na gestão do negócio, dos serviços e da infra-estrutura, baseiam-se normalmente em metodologias consagradas que podem utilizar a TI (tecnologia da informação) e os softwares de ERP como soluções de apoio, relacionando-a à gerência de serviços e garantia de resultados do negócio. Os passos dessas metodologias incluem: definição da estratégia empresarial, gerência do negócio, gerência de serviços e gestão da qualidade; passos estes implementados através de indicadores de desempenho. O BSC foi apresentado inicialmente como um modelo de avaliação e performance empresarial, porém, a aplicação em empresas proporcionou seu desenvolvimento para uma metodologia de gestão estratégica. Os requisitos para definição desses indicadores tratam dos processos de um modelo da administração de serviços e busca da maximização dos resultados baseados em quatro perspectivas que refletem a visão e estratégia empresarial: financeira; clientes; processos internos; aprendizado e crescimento. É um projeto lógico de um sistema de gestão genérico para organizações, onde o administrador de empresas deve definir e implementar (por exemplo, através de um Sistema de informação de gestão), variáveis de controle, metas e interpretações para que a organização apresente desempenho positivo e crescimento ao longo do tempo. BSC (Balanced Scorecard) é uma sigla que pode ser traduzida para Indicadores Balanceados de Desempenho, ou ainda para Campos (1998), Cenário Balanceado. O termo “Indicadores Balanceados” se dá ao fato da escolha dos indicadores de uma organização não se restringirem unicamente no foco econômico-financeiro, as organizações também se utilizam de indicadores focados em ativos intangíveis como: desempenho de mercado junto a clientes, desempenhos dos processos internos e pessoas, inovação e tecnologia. Isto porque a somatória destes fatores alavancará o desempenho desejado pelas organizações, conseqüentemente criando valor futuro. O Balanced Scorecard reflete o equilíbrio entre objetivos de curto e longo prazo, entre medidas financeiras e não-financeiras, entre indicadores de tendências e ocorrências e, ainda, entre as perspectivas interna e externa de desempenho. Este conjunto abrangente de medidas serve de base para o sistema de medição e gestão estratégica por meio do qual o desempenho organizacional é mensurado de maneira equilibrada sob as quatro perspectivas. Dessa forma contribui para que as empresas acompanhem o desempenho financeiro, monitorando, ao mesmo tempo, o progresso na construção de capacidades e na aquisição dos ativos intangíveis necessários para o crescimento futuro. Portanto, a partir de uma visão balanceada e integrada de uma organização, o BSC permite descrever a estratégia de forma muito clara, através de quatro perspectivas: financeira; clientes; processos internos; aprendizado e crescimento. Sendo que todos se interligam entre si, formando uma relação de causa e efeito. Desde que foi criado, o BSC vem sendo utilizado por centenas de organizações do setor privado, público e em ONG's no mundo inteiro e foi escolhido pela renomada revista Harvard Business Review como uma das práticas de gestão mais importantes e revolucionárias dos últimos 75 anos. http://pt.wikipedia.org/wiki/Balanced_Scorecard.

O Senac-RS possui vários tipos de auditoria (interna e externa), como por exemplo o Tribunal de Contas da União (TCU), bem como se utiliza de muitas ferramentas de controle da qualidade e de indicadores (como, por exemplo, indicadores do Senac Nacional, Fecomércio-RS), mas a minha intenção no momento é apenas trabalhar com alguns deles, conforme já foi explicitado - SINAES e ISO - 9001:2000.

A avaliação da qualidade na instituição acontece periodicamente, envolvendo todos os setores, tendo como referenciais seus objetivos gerais e os específicos de cada setor. Os resultados do processo servem de base para as reformulações necessárias no período seguinte. As Unidades Operacionais do Senac-RS utilizam instrumentos para serem respondidos por alunos, docentes e funcionários, nos quais se mede o grau de satisfação dos envolvidos. Após tabulação, os resultados devem ser trabalhados de forma a sanar os problemas nos processos e dar retorno ao público. As avaliações devem ser periódicas, acontecendo, no mínimo, uma vez por semestre letivo. Este procedimento faz parte da Política de Qualidade do Senac-RS. Da mesma forma, os clientes terão acesso a instrumentos específicos para fazer reclamações e dar sugestões. Este conjunto de informações será considerado no planejamento das ações das Unidades Operacionais.

Conforme dados do Plano de Ação, “o Senac-RS trabalha as perspectivas estratégicas, e cada uma delas possui um grupo de indicadores. As perspectivas são: 1) missão; 2) visão; 3) financeira; 4) clientes e mercado; 5) processos internos; 6) aprendizado e crescimento.” (SENAC-RS SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL-RS, 2008, p.12).

Missão e Resultados Esperados: A Missão representa o desempenho da organização em relação ao cumprimento efetivo de sua finalidade, estando diretamente relacionada à razão de sua existência. Esta perspectiva destaca e mantém o foco da organização.

Missão – Educar para o trabalho em atividades do comércio de bens, serviços e turismo.			
Indicador	Meta 2008	Meta 2020	Responsável
N. total de atendimentos em Edu. Superior	5.000	18.000	UE's e NEP
N. total de atendimentos em Edu. Técnica	4.200	20.000	UE's e NEP
N. total de atendimentos em FICT	91.000	102.000	UE's e NEP
N. total de atendimentos em Educação Profissional	100.200	140.000	UE's e NEP
N. total de atendimentos em Ações Extensivas	104.800	120.000	UE's e NEP
Produção Total do Senac-RS	205.000	260.000	UE's e NEP
N. total de Municípios Aten.	496	496	UE's e NEP

Quadro 5 - Indicador Missão

Fonte: SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL-RS, 2008, p.13.

A **visão** de futuro do Senac-RS consiste em ser reconhecido pela sociedade como instituição vocacionada para o ensino e pesquisa científica para o segmento de comércio de bens, serviços e turismo, nos quais a pesquisa favoreça o desenvolvimento das empresas.

Visão –até 2020, as pesquisas científicas desenvolvidas pelo Senac-RS serão geradoras de benefícios para o segmento de comércio de bens, serviços e turismo e para a sociedade.			
Indicador	Meta 2008	Meta 2020	Responsável
% empresas beneficiadas com as pesquisas	25%	95%	NOP, NEP e ASPLAN

Quadro 6 - Indicador visão

Fonte: SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL-RS, 2008, p.14.

Na perspectiva financeira da organização, os resultados esperados representam os fatores fundamentais para a sustentabilidade econômico-financeira, tendo como aspectos importantes os ganhos de produtividade (gastar menos) e a ampliação dos serviços, ou seja, mais receita (2008, p.15).

Crescimento Sustentado – A solidez financeira é importante para suportar e ampliar as ações de interesses dos clientes e sociedade.			
Indicador	Meta 2008	Meta 2020	Responsável
% Auto- sustentação	100%	130%	UE's e ASPLAN

Quadro 7 - Indicador Auto-sustentação

Fonte: SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL-RS, 2008, p.15.

Já os clientes e mercados e os resultados esperados, representam a definição de como a organização cria valor para seus clientes. A essência desejada pelos diferentes segmentos a serem atendidos deverá estar expressa nesta perspectiva dos atributos do produto que são: laborabilidade, equipe docente qualificada, inovação, agilidade e flexibilidade; já em relação à imagem – se pretende que a marca seja reconhecida pelo mercado em todos os níveis de educação profissional.

Laboralidade – A Educação Profissional tem vínculo direto com a laborabilidade. Quem a busca está interessado em ampliar as condições de inserção no mundo do trabalho.			
Indicador	Meta 2008	Meta 2020	Responsável
% de laborabilidade	65%	80%	NEP e ASPLAN

Quadro 8 - Indicador Laboralidade

Fonte: SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL-RS, 2008, p.16.

Ao referir-se aos atributos do produto – inovação, agilidade, flexibilidade encontramos os seguintes indicadores:

Inovação, agilidade, flexibilidade – Os clientes da educação profissional são críticos em relação à inovação, agilidade e flexibilidade no atendimento de suas demandas.			
Indicador	Meta 2008	Meta 2020	Responsável
% satisfação externa com o atributo agilidade	93%	95%	UE's, AMKT e ASPLAN
% satisfação externa com o atributo flexibilidade	94%	95%	UE's, AMKT e ASPLAN
% satisfação externa com o atributo flexibilidade	93%	90%	UE's, AMKT e ASPLAN
% global de satisfação do cliente Senac-RS	94%	95%	UE's, AMKT e ASPLAN

Quadro 9 - Indicador Inovação, agilidade, flexibilidade e global

Fonte: SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL-RS, 2008, p.17.

Já ao referir-se a imagem – o objetivo é de que a marca seja reconhecida pelo mercado em todos os níveis de educação profissional, com o seguinte indicador:

Marca reconhecida em todos os níveis da EP – A marca de credibilidade da instituição desempenha papel importante para o sucesso dos egressos na vida profissional.			
Indicador	Meta 2008	Meta 2020	Responsável
% entrevistados que lembram da marca Senac-RS	90%	95%	AMKT e ASPLAN

Quadro 10 - Indicador Marca reconhecida em todos os níveis da EP

Fonte: SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL-RS, 2008, p.17.

Ao referir-se aos processos internos e resultados esperados vamos encontrar indicadores da gestão operacional, inovação gestão de clientes e gestão socioambiental, ou seja:

Gestão operacional – garantir agilidade flexibilidade e transparência nos processos. Propõe-se criar um modelo sistêmico de gestão, fundamentado em critérios reconhecidos e praticados por organizações de classe mundial.			
Indicador	Meta 2008	Meta 2020	Responsável
% satisfação dos clientes internos com os processos de apoio	98%	98%	Núcleos de apoio e UE's

Quadro 11 - Indicador – Garantir agilidade flexibilidade e transparência nos processos.

Fonte: SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL-RS, 2008, p.19.

A empresa deverá orientar seus processos e produtos com base nas informações qualificadas dos clientes e do mercado, pois esta é a chave do sucesso desejado.

Gestão de clientes - promover captação e fidelização de clientes – A empresa deverá orientar seus processos e produtos com base nas informações qualificadas dos clientes e do mercado, pois esta é a chave do sucesso desejado.			
Indicador	Meta 2008	Meta 2020	Responsável
% retorno de clientes	20%	30%	UE's e AMKT
% atendimento para comerciários	35%	60%	UE's e ASPLAN
Índice matrículas na Educação Superior	= ou > 1	= ou > 1	UE's e NEP

Quadro 12 - Indicador – Promover captação e fidelização de clientes.

Fonte: SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL-RS, 2008, p.19.

No objetivo inovação, encontramos que a inovação é essencial para continuar garantindo a satisfação dos clientes e da sociedade e para evitar a obsolescência.

Inovação – Promover inovação continuada focada na necessidades dos clientes. Produtos, processos e metodologias deverão ser continuamente analisadas sob o foco dos clientes e do mercado.			
Indicador	Meta 2008	Meta 2020	Responsável
% receita de serviços com produtos inovadores (PMC)	25%	40%	NEP

Quadro 13 - Indicador – Inovação

Fonte: SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL-RS, 2008, p.20.

No objetivo gestão sócio ambiental, a instituição propôs-se ao alargamento da cidadania e à melhoria da capacidade de geração de renda e da condição de vida das pessoas.

Gestão socioambiental – ampliar ações de responsabilidade socioambiental. As estratégias corporativas devem contemplar ações que facilitem o desenvolvimento das comunidades e proteção do meio ambiente.			
Indicador	Meta 2008	Meta 2020	Responsável
n. total de atendimentos em aprendizagem comercial	11.000	20.000	UE's e NEP
n. total de atendimentos em projetos sociais	10.000	20.000	UE's e NEP
% global atingido no critério 4 do PGQP	75%	90%	ASPLAN

Quadro 14 - Indicador – Gestão socioambiental

Fonte: SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL-RS, 2008, p.19.

No item aprendizado e crescimento e resultados esperados, vamos encontrar os objetivos com seus respectivos indicadores sendo eles: gestão de pessoas, capital organizacional e capital da informação.

Gestão de pessoas – Atrair, desenvolver e reter pessoas talentosas, voltadas para a estratégia.			
Indicador	Meta 2008	Meta 2020	Responsável
Carga horária dos colaboradores destinada ao desenvolvimento profissional	5%	8%	UE's e NRH
Turnover	4%	2,5%	UE's e NRH

Quadro 15 - Indicador – Gestão de pessoas.

Fonte: SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL-RS, 2008, p.22.

No objetivo capital organizacional, vamos encontrar os ganhos financeiros de produtividade e qualidade que são obtidos quando a gestão do capital intelectual considera aspectos de clima organizacional, ambiente de trabalho, qualidade de vida e benefícios aos colaboradores.

Capital organizacional – manter ambiente de trabalho que propicie nível elevado de motivação.			
Indicador	Meta 2008	Meta 2020	Responsável
Média global de satisfação dos colaboradores	80%	85%	NRH

Quadro 16 - Indicador – Capital organizacional.

Fonte: SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL-RS, 2008, p.22.

Outro objetivo encontrado no capital organizacional é o de “viver nossos princípios e demonstrar coragem”, ou seja, as lideranças, a cultura, os princípios organizacionais, o espaço para tomar decisões, o trabalho em equipe e a não punição pelo erro devem se reforçados constantemente, de forma honesta e sincera, para facilitar a geração de resultados adequados às necessidades das partes interessadas.

Capital organizacional – viver nossos princípios e demonstrar coragem			
Indicador	Meta 2008	Meta 2020	Responsável
% global percepção da aplicabilidade dos nossos princípios	75%	95%	ASPLAN

Quadro 17 - Indicador – Capital organizacional – viver nossos princípios e demonstrar coragem

Fonte: SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL-RS, 2008, p.19.

Objetivo fornecer ferramentas e técnicas de TI de alto desempenho – a finalidade é promover o SENAC-RS de meios tecnológicos que facilitem o fluxo de informações entre as partes.

Capital da informação – fornecer ferramentas e técnicas de TI de alto			
Indicador	Meta 2008	Meta 2020	Responsável
% global satisfação dos usuários internos	95%	98%	NAD

Quadro 18 - Indicador – Capital da informação.

Fonte: SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL-RS, 2008, p.23.

Estão sintetizadas nesse objetivo as necessidades da organização em manter infraestrutura tecnológica de classe mundial.

4.12.3 Política da Qualidade: na Faculdade de Tecnologia - FATEC-POA

A Faculdade de Tecnologia Fatec-POA segue as normas da política da qualidade do Senac-RS - Direção Regional. O SINAES, implantado em 2005 e em vigor na Faculdade desde 2006, atualmente possui comissões específicas que trabalham com o Reconhecimento, a Avaliação Institucional e de Curso em consonância com o Núcleo de Educação Profissional – Educação Superior – da Direção Regional. A Faculdade possui a Comissão Própria de Avaliação (CPA), que é um órgão autônomo que tem como um dos seus principais objetivos avaliar a faculdade, fundamentada em dez dimensões. Essa avaliação ocorre através de um roteiro de auto-avaliação institucional dirigido aos alunos, funcionários técnico-administrativos e professores. Com base nessa avaliação, a CPA tem o intuito de construir um documento de orientações e sugestões para a melhoria da instituição. Esse relatório traz as fragilidades e as potencialidades da instituição nas dez dimensões previstas. A CPA conta, na sua composição, com a participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica e, também, da sociedade civil organizada. A CPA é um órgão de representação acadêmica e não da administração da instituição. Por isso, qualquer sugestão ou contribuição é bem-vinda, pois a sua função básica é representar os interesses da comunidade acadêmica e da sociedade civil organizada perante as propostas da Faculdade de Tecnologia do SENAC.

A avaliação de curso e a avaliação institucional recebem comissões específicas para a avaliação conforme a legislação o Decreto-lei 10861, de 14/04/2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. Todos os procedimentos dos sistemas de garantia de qualidade estão em conformidade com a Direção Regional Senac-RS, conforme Plano Estratégico 2007/2020. A Faculdade possui um comitê da qualidade responsável por todos os procedimentos referentes à qualidade. Na Faculdade encontra-se, também, o programa de qualidade referente a ISO 9001:2000, e a mesma já possui a certificação ISO

9001:2000, pela agência certificadora (BVQI). As auditorias internas são realizadas por um participante do núcleo de planejamento da Direção Regional e por outros representantes de outras unidades Senac-RS, e acontecem periodicamente. A auditoria externa é realizada pela agência certificadora, em prazos já estabelecidos pela agência e pela Direção Regional.

Assim como a Direção Regional, a Faculdade adotou também o sistema de Prêmios da Qualidade no Rio Grande do Sul. O sistema de avaliação do *Programa Gaúcho de Qualidade e Produtividade* (PGQP), estruturado em 1993; adotou como base os critérios de excelência do Prêmio Nacional da Qualidade, criado a partir do *modelo Malcolm Baldrige National Quality Award*, nos EUA, sendo considerado um instrumento de diagnóstico organizacional, o qual verifica o estágio de desenvolvimento gerencial das organizações para que essas possam definir seus planos de melhorias. Tal sistema possibilita que qualquer tipo de organização, de qualquer porte, setor e estágio de gestão, avalie o seu sistema gerencial e o seu desempenho em relação às melhores práticas adotadas por organizações de alta performance. Os critérios listados no Prêmio Nacional da Qualidade dizem respeito à liderança, estratégias e planos, clientes e sociedade, informações e conhecimento, pessoas, processos e resultados. Os passos para acontecer a avaliação são: inscrição da empresa; treinamento dos avaliadores; auto-avaliação e avaliação externa. O sistema de avaliação possui três níveis de avaliação. O *Nível 1* caracteriza-se como ‘sistema incipiente, estágio inicial’, no qual a empresa pode conseguir até 250 pontos; o *Nível 2*, ‘sistema adequado, bons resultados’, com 500 pontos; e o *Nível 3*, ‘sistemas e resultados bons a excepcionais’ que prioriza a melhoria contínua e a busca da excelência, assim como a preparação para o PNQ, com 750 pontos, ou seja, a gestão pela qualidade (BARBALHO, 1996)

Níveis de Premiação	Modalidades	Pré-requisito
Nível 1 (250 pontos)	Medalha de Bronze Organização Pública	Não tem pré-requisito
Nível 2 (500 pontos)	Troféu Bronze Troféu Prata Troféu Ouro	Não tem pré-requisito Ter Troféu Bronze Ter Troféu Prata
Nível 3 (750 pontos)	Troféu Diamante	Não tem pré-requisito

Quadro 19 - Pontuações do PGQP

Fonte: PROGRAMA GAÚCHO DA QUALIDADE E PRODUTIVIDADE, 2001.

O Prêmio Qualidade-RS do Programa Gaúcho da Qualidade e Produtividade (PGQP) é um reconhecimento às organizações que mais se destacaram na busca pela melhoria contínua do seu sistema de gestão. Para o PGQP (2001), o sucesso da implantação do Programa Gaúcho da Qualidade e Produtividade: no Rio Grande do Sul passou a ser reconhecido em todo o Brasil como o Estado que mais avançou na disseminação dos

conceitos e na aplicação permanente das técnicas e ferramentas de qualidade, melhorando os resultados das organizações gaúchas. Além disso, tem como missão promover a competitividade do estado para melhoria da qualidade de vida das pessoas através da busca da excelência em gestão com foco na sustentabilidade. Tem como visão ser referência mundial na promoção da qualidade e gestão para a competitividade da sua região, e, como meta, ser o melhor Estado do País em Competitividade e Qualidade de Vida, segundo os indicadores do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), entre outros, até o ano de 2010. Analisando os programas de premiações da qualidade, nota-se que eles giram em torno de sete a oito critérios, os quais se repetem. Cito agora os sete critérios de excelência propostos pela Fundação do Prêmio Nacional da Qualidade (FPQN), os quais referem-se a: liderança; estratégia e planos; clientes e sociedade; informações e conhecimentos; pessoas; processos e resultados. A seguir descreve-se o que significa cada um dos critérios definidos pelo FPQN:

Liderança: examina o sistema de liderança da organização e o comprometimento pessoal dos membros da alta direção no estabelecimento, na internalização, na disseminação e na prática de valores e diretrizes organizacionais que promovem a cultura da excelência, levando em consideração as necessidades de todas as partes interessadas. O critério também examina como a alta direção analisa criticamente o desempenho global da organização.

Estratégias e planos: examina o processo de formulação das estratégias de forma a determinar o posicionamento da organização no mercado, direcionar as suas ações e maximizar o seu desempenho, incluindo como as estratégias, os planos de ação e as metas são estabelecidas e desdobradas por toda a organização. O critério também examina como a organização define seu sistema de medição de desempenho.

Clientes e sociedade: examina como a organização identifica, compreende, monitora e se antecipa as necessidades dos clientes, dos mercados e das comunidades, divulga seus produtos, suas marcas e suas ações de melhoria, estreita seu relacionamento com clientes e interage com a sociedade. O critério também examina como a organização mede e intensifica a satisfação e a fidelidade dos clientes em relação aos seus produtos e marcas.

Informações e conhecimento: examina a gestão e a utilização das informações comparativas pertinentes, bem como a gestão do capital intelectual da organização.

Processos: examina 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. O critério 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.

Resultados: examina a evolução do desempenho da organização em relação aos clientes, mercados, situação financeira, pessoas, fornecedores, processos relativos ao produto, à sociedade, processos de apoio e processos organizacionais. São também examinados os níveis de desempenho em relação às informações comparativas pertinentes. Cada item possui sua pontuação respectiva.

Nome	Modelo Deming Prize	Modelo MBNQA	Modelo EFQM/BE	Premio Nacional da Qualidade (PQN)	Prêmios da Qualidade no Rio Grande do Sul - PGQP
C R I T É R I O S	1. Políticas 2. Organização 3. Informação 4. Estandarização 5. Utilização e Formação de Recursos Humanos 6. Atividades para assegurar a qualidade 7. Manutenção 8. Desenvolvimento 9. Efeitos 10. Planejamento futuro	1. Liderança 2. Informação e Análise 3. Planejamento Estratégico 4. Focalização nos Recursos Humanos 5. Processo de Gestão 6. Resultados 7. Focalização no Cliente e no Mercado	1. Liderança 2. Política e Estratégia 3. Gestão das Pessoas 4. Parcerias e Recursos 5. Processos 6. Satisfação dos Colaboradores 7. Satisfação dos Clientes 8. Impacto na Sociedade 9. Resultados do Desempenho	1. Liderança 2. Estratégias e Planos 3. Clientes e Sociedade 4. Informações e Conhecimento 5. Pessoas 6. Processos 7. Resultados	1. Liderança; 2. Planejamento Estratégico; 3. Foco no cliente e no mercado; 4. Informação e análise; 5. Desenvolvimento e gestão de pessoas; 6. Gestão de processos 7. Resultados do negócio

Quadro 20 - Dados comparativos dos Modelos e Prêmios Internacionais e Nacionais para a Qualidade-Critérios
Fonte: A autora (2008).

A Faculdade usa também a ferramenta BSC - Balanced Scocard, para o controle da qualidade, entre outros. Mas nesta investigação o foco é no reconhecimento, avaliação [SINAES] e auditoria [ISO 9001:2000].

Assim sendo, podemos constatar que os processos de avaliação da qualidade desenvolvem-se em três momentos, conforme segue:

Avaliação Interna	Realizadas pela CPA – SINAES – auditorias internas
Avaliação Externa	Realizada por comissão, a ser designada. SINAES, ISO e PGQP – Auditoria e visita <i>in loco</i>
Reavaliação	Consolidação dos resultados da avaliação interna (auto-avaliação), da externa e da discussão com a comunidade, resultando na elaboração de um relatório final e de um plano de desenvolvimento institucional.

Quadro 21 - Tipos de avaliação – interna, externa e reavaliação.

Fonte: A autora (2008).

Em suma, o Senac-RS e a faculdade, em estudo, adotam os princípios da gestão por abordagem de processos sistêmica, que permite realçar aspectos de combinação e interação entre as diversas atividades.

5 SISTEMAS DE GARANTIA DE QUALIDADE: ACREDITAÇÃO, AVALIAÇÃO E AUDITORIA

O objetivo desse capítulo é apresentar a fundamentação teórica sobre garantia de qualidade na perspectiva de acreditação, avaliação e auditoria. Metodologicamente o capítulo foi organizado em três partes, sendo assim.

Na primeira parte, conversa-se sobre o conceito de Garantia de Qualidade na perspectiva da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), ou seja, para a OCDE; a garantia de qualidade pode ser descrita como uma atenção sistemática, estruturada e contínua à qualidade em termos de manutenção e melhoramento da qualidade e, em termos mais concretos, de políticas, ações e procedimentos necessários para assegurar que aquela qualidade está sendo mantida e melhorada. O conceito de garantia de qualidade é, portanto, complexo, até o ponto em que abrange as dimensões múltiplas de *inputs*, processos e resultados, bem como a maneira como essas dimensões mudam ao longo do tempo. Na prática, atividades de garantia de qualidade tomam várias formas e abrangem um amplo espectro de processos designados para monitorar, manter e aumentar a qualidade. Essas atividades alcançam desde diretrizes e orientações genéricas a processos internos de auto-revisões e revisões externas. Diferentes abordagens podem ser tomadas por sistemas de garantia de qualidade. Essas não são mutuamente exclusivas, e agências/órgãos de garantia de qualidade podem adotar uma ou mais dessas, abordagens, de acordo com diferentes sistemas e tradições educacionais, e a OCDE destaca a Acreditação, a Avaliação e a Auditoria.

Na segunda parte, trabalha-se com a Acreditação nos Estados Unidos, focando a Acreditação nos Community Colleges. A Acreditação pode ser definida como: o processo de avaliação e certificação de qualidade da educação, utilizado pela comunidade americana de educação superior. Trata-se de um processo de certificação de qualidade estritamente americano, através do qual as instituições em conjunto estabelecem padrões de boa prática, fazem regularmente e em comum acordo avaliações das instituições, conferem status de reconhecimento às instituições e tornam pública a resenha do reconhecimento das instituições. As agências de acreditação da educação superior nos Estados Unidos são: agências de acreditação regional, que reconhecem faculdades e universidades como instituições; agências de acreditação programáticas, que fornecem certificação de qualidade a programas individuais tais como programas de enfermagem de faculdades que já têm reconhecimento regional; e agências de acreditação nacionais, que concedem reconhecimento a programas tais como

engenharia e administração de empresas, considerados como portadores de missão especializada ou nacional. A acreditação mais procurada entre faculdades e universidades é conferida por uma das seis comissões regionais de reconhecimento. O Departamento de Educação dos Estados Unidos supervisiona – mas não controla – as comissões de reconhecimento. O poder do Departamento de Educação, Americano, sobre as comissões reside na sua capacidade de conferir reconhecimento. A fim de que um estudante receba assistência financeira federal para freqüentar uma faculdade ou universidade em especial, tal faculdade ou universidade deve ser acreditada por uma agência acreditadora indicada pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos. Apesar de haver seis comissões regionais independentes de reconhecimento, todas elas estão sujeitas a um critério comum, que deve ser atendido por todas as faculdades e universidades: o critério da educação geral americana.

Na terceira parte do texto, trabalhamos com os sistemas de garantia de qualidade na prática SINAES e ISO 9001:2000, no Brasil. Temos um estado que avalia e regula a educação superior, através de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei n. 10.861/2004. Na perspectiva do SINAES, a *avaliação* é educativa propriamente dita, de natureza formativa, mais voltada à atribuição de juízos de valor e mérito em vista de aumentar a qualidade e as capacidades de emancipação e a *regulação*, em suas funções de supervisão, fiscalização, decisões concretas de autorização, credenciamento, reconhecimentos, descredenciamento, transformação institucional, etc., funções, com já dissemos, próprias do Estado. As normas da família ISO 9000 (MARANHÃO, 2001) são abordadas dado que a instituição em estudo possui certificação de processos pela norma ISO 9001:2000.

5.1 OCDE: SISTEMAS DE GARANTIA DE QUALIDADE

Nos últimos anos, em virtude da crescente importância que a educação superior vem assumindo para o crescimento dos seres humanos e para o desenvolvimento sociocultural e econômico dos países e sociedades, a qualidade se tornou assunto de grande importância não apenas para governos e instituições, mas também para toda a sociedade de maneira geral. Da mesma forma, a necessidade da garantia de qualidade tornou-se também uma das questões centrais no debate acerca do fenômeno da expansão da educação superior tecnológica. Se por um lado, os defensores da adoção de lógicas do mercado argumentam que a livre-iniciativa e

a competição seriam capazes de elevar os níveis de eficiência, eficácia e de empregabilidade e, conseqüentemente, de melhoria da qualidade, por outro, críticos apontam para um conjunto de prejuízos que a expansão da educação superior estaria causando para a educação de qualidade. Independentemente dessa divergência de opiniões, o fato é que atualmente o termo “qualidade” não só ocupa lugar central no debate acerca do fenômeno da expansão da educação superior, tecnológica, como também se tornou uma das grandes questões da educação superior como um todo. No início da década de 1980 começaram a surgir os primeiros questionamentos acerca da qualidade em educação e, já no final da mesma década, o assunto se tornara uma prioridade nos EUA e na Europa. Passados muitos anos, desde a emergência do assunto, ainda se desenvolvem estudos acerca de significados e concepções de qualidade no contexto da educação superior. Na atualidade, para Morosini (2008a, 2008b, 2009a), no Brasil, a qualidade da educação superior está vinculada à sociedade do conhecimento que está correlacionada à presença do Estado Avaliador com a utilização de critérios de qualidade e, mais recentemente, a garantia da qualidade. (ESTADO avaliador, 2006).

Para a Organização da Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em inglês - Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD); a garantia de qualidade pode ser descrita como uma atenção sistemática, estruturada e contínua à qualidade em termos de manutenção e melhoramento da qualidade (VROEIJENSTIJN, 1995b, 1995b) e, em termos mais concretos, de políticas, ações e procedimentos necessários para assegurar que aquela qualidade está sendo mantida e melhorada (WOODHOUSE, 1999). O conceito de garantia de qualidade é, portanto, complexo, até o ponto em que abrange as dimensões múltiplas de *inputs*, processos e resultados, bem como a maneira como essas dimensões mudam ao longo do tempo. O referir-se a qualidade a OECD (2008), se refere aos sistemas de garantia da qualidade na educação superior e afirma que: com o movimento em direção a economias e sociedades dirigidas pelo conhecimento, a educação nunca foi tão importante para o desempenho econômico futuro e relativo prestígio econômico dos países, mas também para permitir que indivíduos desempenhem e participem integralmente na economia e na sociedade (OECD, 2007a). Nesse sentido, a ampla participação na educação terciária é apenas um lado da moeda.

A qualidade da educação fornecida é igualmente importante para assegurar que graduados estejam efetivamente equipados para participar na nova economia e na sociedade com liberdade, dessa forma sendo preparados para subsequente engajar-se em atividades de aprendizado permanentes a fim de atualizar seu conhecimento e suas habilidades, assim como as fronteiras de conhecimento se distanciam. Como um resultado, a questão da provisão de qualidade tem recebido crescente interesse de vários investidores nas duas últimas décadas. (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2008a, p.30).

Entretanto, para (OECD, 2008), sistemas de educação terciária têm enfrentado revisões dramáticas com uma tendência para a participação em massa e cada vez mais diversificada e tipos flexíveis de provisão de qualidade. Essa explosão de sistemas, educacionais, que tem estado razoavelmente estável desde o século XIX, levantou questões legítimas quanto a quais sistemas de educação terciária surgiram e aumentou a necessidade para alguma forma de garantia de qualidade em educação terciária (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2008b).

5.1.1 OCDE: políticas para a garantia da qualidade

Para a OCDE⁶³, o desafio deste século é a garantia da qualidade, ou seja, mecanismos para avaliar e fomentar a qualidade e a geração de uma cultura de qualidade e transparência. Morosini (2008b), afirma que a OCDE estabelece alguns domínios e políticas para a garantia da qualidade, que são:

Design de um modelo de garantia de qualidade:

[...] compatível com os objetivos da educação superior; construção consensual de objetivos claros e expectativas sobre o sistema de garantia de qualidade; definição de garantia de qualidade voltada ao desenvolvimento e a auditoria; combinação de mecanismos internos e externos de avaliação; construção de capacidades e garantia de legitimidade; visibilidade aos estudantes, graduados e empregadores dos procedimentos de avaliação; desenvolvimento do focus no impacto dos estudantes; melhoramento dos modelos internacionais de comparabilidade de garantia da qualidade. (p.253).

⁶³ A OECD – Organização para a Cooperação Econômica e Desenvolvimento – foi criada em 1961, na França, e tem como membros 30 países comprometidos com a democracia e com o mercado econômico. Ela objetiva apoiar o desenvolvimento econômico sustentável, gerar empregos, aumentar os níveis de vida, manter a estabilidade financeira, ajudar o desenvolvimento econômico de outros países, contribuir para o crescimento do comércio global.

Avaliação interna:

Desenvolvimento de uma forte cultura de qualidade; colocação do focus na avaliação interna; garantia que a avaliação interna de qualidade é guiada por alguns princípios-chave; validação externa do sistema interno de avaliação. (p. 253).

Avaliação externa:

Transição da avaliação externa de qualidade para um papel de orientador da avaliação, mas mantendo fortes componentes externos em alguns contextos; implementação de medidas posteriores e uma visão de avaliação da qualidade como um processo contínuo; permissão que determinadas avaliações externas possam ser iniciadas por agência externa de avaliação de qualidade; evitar relação direta entre resultado da avaliação e decisões de financiamentos públicos. (p. 253).

Método:

Alinhar processos de garantia de qualidade com o perfil particular de IESs; fomentar uma avaliação coordenada entre ensino e avaliação da pesquisa, inovação; e desenvolvimento de conhecimento de avaliação de qualidade em novas áreas. (p. 254).

Arranjos práticos no sistema de avaliação da qualidade:

Evitar a fragmentação da estrutura organizacional do sistema de avaliação de qualidade; evitar custos e fardos exagerados; fomentar uma base de informação sobre qualidade; e desenvolver a disseminação da informação. (p. 253).

Segundo Richardson e Fielden (1997), o governo usa sistemas cada vez mais sofisticados de controle, em que se incluem mecanismos de planejamento, conjunto de indicadores de desempenho e medição da qualidade acadêmica. Portanto, os sistemas de avaliação da qualidade podem ser vistos como um mecanismo de controle do estado.

5.1.2 OCDE: Garantia de Qualidade

A garantia de qualidade pode ser amplamente definida como o processo de estabelecimento da confiança do investidor, cuja provisão (*input*, processo e resultados) preenche as expectativas e se mostra à altura dos requerimentos mínimos limiares (OECD,

2008). Para a OECD⁶⁴ (2008), essa definição enfatiza os vários aspectos da garantia de qualidade, os quais estão relacionados a *inputs*, processos e resultados da educação terciária. Mas a natureza do processo de garantia de qualidade também sustenta uma dimensão dinâmica pela qual a garantia de qualidade não apenas busca garantir que a qualidade mínima limiar seja alcançada em dado momento, mas também objetiva o melhoramento do fornecimento de qualidade da educação terciária com o passar do tempo. A respeito disso, a garantia de qualidade pode ser também descrita como uma atenção sistemática, estruturada e contínua à qualidade em termos de manutenção e melhoramento da qualidade (VROEIENSTIJN, 1995a) e, em termos mais concretos, de políticas, ações e procedimentos necessários para assegurar que aquela qualidade está sendo mantida e melhorada (WOODHOUSE, 1999). O conceito de garantia de qualidade é, portanto, complexo, até o ponto em que abrange as dimensões múltiplas de *inputs*, processos e resultados, bem como a maneira como essas dimensões mudam ao longo do tempo.

Outra complexidade resulta das percepções diversas de qualidade. Em termos abstratos, a qualidade pode ser definida como a distância entre um objetivo e um resultado, com a suposição implícita de que a qualidade melhora enquanto a distância diminui. Isso abre oportunidade para interpretações múltiplas, dependendo de quem estabelece os objetivos e julga seus valores intrínsecos. Além disso, os objetivos podem depender de necessidades nacionais – por exemplo, economia industrializada, economia em desenvolvimento – ou dos tipos de IESs a serem considerados – por exemplo, universidade de pesquisa de elite ou IES local preparada para necessidades regionais.

Watty (2003) identifica duas escolas de pensamento em relação às definições de qualidade. A primeira une qualidade a um contexto, com referências à qualidade da avaliação, admissão de estudantes, programas acadêmicos, ensino e aprendizagem, experiência do aluno e modelos de programa (BAIRD, 1988; FRY, 1995; NORDVALL; BRAXTON, 1996). A segunda forma de pensamento relaciona a qualidade a uma variedade de financiadores com um interesse em educação terciária (MIDDLEHURST, 1992; HARVEY; GREEN, 1993).

⁶⁴ A OECD implantou um projeto designado “Avaliação Temática do Ensino Terciário” no qual foi feita uma análise comparativa dos sistemas de ensino de 24 países, dos quais a maioria eram países europeus mas na qual participaram, também, a Austrália, a China, a Coreia, o Japão, o Chile, o México e a Nova Zelândia. Os resultados desse projeto foram apresentados numa conferência realizada em Lisboa, em 3 de abril de 2008. É extremamente interessante listar algumas das recomendações finais da OECD (2008). 1) estabelecer instrumentos seguros para dirigir o ensino terciário; 2) reforçar a capacidade das instituições para alinharem as suas estratégias com as do ensino terciário nacional; 3) desenvolver uma estratégia de financiamento que facilite a contribuição do sistema de ensino terciário para a sociedade e a economia; 4) delinear uma estrutura de *garantia da qualidade* consistente com os objetivos da estratégia da educação terciária; 5) reconciliar a liberdade acadêmica com as contribuições das instituições para a sociedade; 6) aumentar a capacidade das instituições para responderem à procura.

Nessa segunda abordagem, os empregadores tendem a ver a qualidade da educação terciária sob o prisma do conhecimento, habilidades e atributos obtidos por graduados terciários durante o curso de seus estudos. Os alunos estão mais interessados na contribuição da educação terciária para preencher seus interesses pessoais, fomentando seu desenvolvimento individual e preparando-os para uma participação efetiva na sociedade. Acadêmicos vêem qualidade em relação à eficácia na transferência do conhecimento, no valor do ambiente de aprendizado e no nível de interação entre ensino e pesquisa. Finalmente, autoridades do governo estão preocupadas com o valor do dinheiro e com a responsabilidade em relação aos contribuintes (VROEIJENSTIJN, 1995a).

Essas diferenças em percepção de qualidade por diferentes financiadores estão na raiz de incompreensões e conflitos entre diferentes atores dos sistemas de garantia de qualidade. Harvey e Green (1993) argumentam que o problema não é a perspectiva diferente sobre as mesmas coisas, mas perspectivas diferentes sobre coisas diferentes com o mesmo rótulo. Eles tentaram desconstruir o conceito abstrato e concentraram-se em suas várias dimensões, a fim de conciliar as diferentes formas de pensar sobre qualidade. O resultado é uma matriz multidimensional de qualidade concentrada em cinco aspectos-chave: *Exceção*, na qual a qualidade é definida em termos de excelência, passando um grupo mínimo de padrões; *Perfeição*, na qual a qualidade está concentrada no processo e objetiva o defeito-zero; *Condições para propósito*, na qual a qualidade está relacionada a um propósito definido por um provedor; *Valor para o dinheiro*, na qual a qualidade concentra-se em eficiência e efetividade pela medida da produção em relação aos *inputs*; e *Transformação*, na qual a qualidade transmite a noção de mudança qualitativa que melhora e dá poder ao aluno.

De fato, Lomas (2001) descobriu, com base em uma pesquisa de pequena escala, que administradores mais antigos de IESs tendem a considerar *condições para propósito* e *transformação* como as duas definições mais apropriadas de qualidade, enquanto Gatfield *et al.* (1999) argumenta que a competição crescente pelo pagamento de honorários e de alunos internacionais em muitos países enfatizou as percepções dos consumidores sobre a qualidade. Além disso, Watty (2003) sugere a remoção da dimensão de perfeição, considerando que a educação superior não objetiva a produção de graduados sem divergências. De modo geral, Sachs (1994) condensa as múltiplas visões sobre qualidade de Harvey e Green (1993) em dois tipos amplos: *Garantia de qualidade para responsabilidade*, caracterizada pelo lócus de controle externo e associado a estruturas administrativas centralizadas e auditores externos medindo indicadores quantitativos de sucesso; *Melhoramento da qualidade*, caracterizada por

um locus de controle interno e associado a estruturas administrativas facilitadoras, as quais usam revista de pares para avaliar mais indicadores qualitativos de sucesso.

5.1.3 OCDE: atividades de garantia de qualidade

Na prática, atividades de garantia de qualidade tomam várias formas e abrangem um amplo espectro de processos designados para monitorar, manter e aumentar a qualidade. Essas atividades alcançam desde diretrizes e orientações genéricas a processos internos de auto-revisões e revisões externas. Diferentes abordagens podem ser tomadas por sistemas de garantia de qualidade. Essas não são mutuamente exclusivas, e agências/órgãos de garantia de qualidade podem adotar uma ou mais dessas, de acordo com diferentes sistemas e tradições educacionais (WOODHOUSE, 1999). Embora as terminologias usadas variem entre os países, pode-se considerar que há três abordagens principais para a garantia de qualidade além do atual monitoramento do sistema (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2008a, 2008b).

5.1.3.1 Acreditação

A Acreditação é o estabelecimento de *status*, legitimidade ou pertinência de uma instituição, curso, programa ou módulo de estudo. É o resultado de uma avaliação se uma IES, programa ou módulo de estudo busca um padrão mínimo e qualifica por certo *status*. O foco da acreditação é completo, examinando a missão, os recursos e os procedimentos de uma IES ou programa (DILL, 2000). O resultado de um processo de acreditação é uma decisão entre sim ou não, embora gradações sejam também possíveis (WOODHOUSE, 1999). Obter uma acreditação pode ter implicações para a própria IES (como permissão para operar, acesso a fundos públicos) e/ou para seus alunos (como aceitabilidade para admissão). O sujeito da acreditação pode incluir todas as IES e seus programas existentes, ou limitar-se a apenas um

programa ou a IESs novas⁶⁵ (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2008a, 2008b).

5.1.3.2 Avaliação

Uma avaliação é o processo de estimar a qualidade e a pertinência do processo de aprendizagem, incluindo o desempenho do professor e a abordagem pedagógica. Isso resulta em julgamentos classificatórios a respeito da qualidade e isso vai além da acreditação que provém apenas um julgamento binário (DILL, 2000). A avaliação pergunta sobre “quanto bons são seus rendimentos?”, e o resultado é uma avaliação quantitativa, uma classificação (numérica, literal ou descritiva com maior *insight* qualificativo) (WOODHOUSE, 1999). Esse processo de exame e julgamento sobre a pertinência ou o nível da qualidade é freqüentemente referido como avaliação (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2008a, 2008b).

5.1.3.3 Auditoria

Uma auditoria, no contexto da qualidade em educação, é um processo para verificação dos procedimentos utilizados para assegurar qualidade, integridade ou padrões de fornecimento e resultados. Uma auditoria para qualidade confere até que medida uma instituição ou programa está alcançando seus próprios objetivos explícitos ou implícitos, perguntando “seus processos são efetivos?” e o resultado é uma descrição de até que ponto as afirmações da IES ou programa estão corretas (WOODHOUSE, 1999). Por exemplo, ISO (Standards New Zealand, 1994) define a auditoria da qualidade como um processo de três partes, que verifica: 1) a conveniência dos procedimentos de qualidade planejados em relação aos objetivos estabelecidos; 2) a conformidade das atividades de qualidade reais com as dos planos; 3) a eficácia das atividades em alcançar os objetivos estabelecidos. Tais explorações

⁶⁵ Em alguns países, o processo de criação de um novo programa de estudos e/ou IES envolve processos de licenciamento, tais como um procedimento compulsório, resultando na admissão ou permissão para operar. O licenciamento ocorre nos estágios mais iniciais de criação do programa ou IES – antes de os alunos se formarem – e o processo é destinado a assegurar o controle de qualidade através da conformidade com padrões mínimos, como em termos de infra-estrutura e instalações ou qualificação da equipe.

da qualidade que não resultam em julgamentos ou decisões são também referidas como *revista* em alguns países (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2008a, 2008b).

5.1.4 OCDE: propósitos de garantia de qualidade - responsabilidade e melhoramento

Até certo ponto, essas formas diferentes de garantia de qualidade refletem diferentes propósitos. De fato, Sachs (1994) mostrou que, de modo geral, procedimentos de garantia de qualidade podem servir para dois propósitos maiores: *responsabilidade* e *melhoramento*.

Na *perspectiva da responsabilidade*, um aspecto central é o de “interpretação de um relatório” sobre o que se faz em relação aos objetivos que foram estabelecidos ou expectativas legitimadas que outros podem ter a respeito dos produtos, serviços e processos de alguém, em termos do que pode ser compreendido pelos que têm uma necessidade ou direito a entender o relatório. Por essa razão, a responsabilidade é normalmente ligada à informação pública e a julgamentos sobre as condições, impressões ou nível de satisfação alcançado (MIDDLEHURST; WOODHOUSE, 1995). Essa abordagem somativa é a visão predominante da perspectiva dos governos, nos quais a garantia de qualidade é vista como um modo de fornecer uma medida objetiva de qualidade (ex.: através do alcance de uma seleção mínima de indicadores de desempenho), a fim de demonstrar que os fundos públicos são gastos efetivamente. Quando essa abordagem somativa predomina, relatórios incluem afirmações explícitas de resultados, e são publicados para informar o público sobre o desempenho das IESs (BILLING, 2004; MIDDLEHURST; WOODHOUSE, 1995). Refletindo essa ênfase, Stamoulas (2006) afirma que um objetivo básico da garantia de qualidade é salvaguardar os interesses sociais em sustentar os padrões de alta educação ao fornecer publicamente informação verificada independentemente – qualitativa e quantitativa – sobre programas e IESs.

Na *perspectiva da melhoria*, em contraste, uma abordagem formativa é privilegiada e o propósito de procedimentos de qualidade é promover desempenhos futuros ao invés de fazer julgamentos sobre conquistas passadas (THUNE, 1996, 1998). Contudo, as definições sobre o que é considerado como melhoria, mudaram e as perspectivas em relação ao propósito e ao foco da melhoria podem variar de acordo com diferentes investidores, mas essa abordagem prevalece no mundo acadêmico, no qual a garantia de qualidade é vista como um meio de

melhorar a eficácia do fornecimento de educação terciária pela concessão de permissão ao grupo acadêmico de revisar suas abordagens, métodos e atitudes através de uma análise dos pontos fortes e fracos e recomendação de seus pares. Onde essa abordagem é predominante, os relatórios são escritos para uma audiência acadêmica e a ênfase é em recomendações. A partir da perspectiva dos sistemas de educação terciária como um todo, ambos os propósitos são essenciais. A dificuldade reside em combiná-los na designação da estrutura da garantia de qualidade e sua implantação. Um grupo amplo de literatura discute a relação entre os propósitos da responsabilidade e da melhoria, em particular se esses são compatíveis e se um equilíbrio pode ser encontrado entre eles e, nesse caso, como isso pode ser feito. Vroeijenstijn (1995a) argumenta, por exemplo, que é difícil para a garantia de qualidade servir a dois ou mais mestres trabalhando em melhorias para a faculdade e no suprimento de informação e responsabilidade para o mundo externo. A incompatibilidade entre responsabilidade e melhoria é também frequentemente afirmada com base na existência de um conflito em relação a métodos entre eles (THUNE, 1996). Vários autores argumentam, em contraste, que responsabilidade e melhoria na qualidade podem ser combinadas em uma estratégia equilibrada. Por exemplo, Woodhouse (1999) afirma que essas são “tão unidas que é mais sensato ter a mesma agência atendendo a ambas do que tentar separá-las” e mantém que “a responsabilidade pode ser sempre reescrita a fim concentrar-se na melhoria.” (p.51).

E, de fato, um conflito profundo está fixado em desenvolvimentos atuais de garantia de qualidade pelo mundo. Por um lado, a ênfase está mudando em muitos países no controle externo e nas regras para uma maior responsabilidade das IESs em monitorar a qualidade, deixando assim um maior escopo para mecanismos internos destinados à melhoria. Por outro lado, mudanças na direção de educação terciária e tendências atuais na orientação remota das IESs implicam que os mecanismos de responsabilidade efetivos são postos no lugar. Como resultado, há ambivalência no papel e funções de garantia de qualidade em direcionar os dois propósitos de responsabilidade e melhoria.

A ambivalência da garantia de qualidade também resulta de objetivos duplos dos próprios sistemas de educação terciária. Por um lado, a importância da educação terciária para o emprego e coesão social implica em aperfeiçoar a qualidade para todos, em uma perspectiva da melhoria. Por outro lado, a crescente importância da inovação e do avanço tecnológico para o crescimento econômico solicita a salvaguarda do limite competitivo nacional e acarreta a sinalização da qualidade e a identificação de campeões. Por exemplo: na Europa, os Processos de Bologna e de Lisboa refletem a coexistência desses objetivos. Enquanto o processo de Bologna enfatiza a comparabilidade como um modo de reconhecimento de

qualificações e competências, em uma perspectiva democrática e empregatícia, a Estratégia de Lisboa coloca mais ênfase na busca pela excelência como um modo de aumentar a competitividade da Área de Pesquisa Européia (EUROPEAN COUNCIL, 2000; STAMOULAS, 2006). Sistemas de garantia de qualidade, assim, têm que encontrar maneiras de dirigir esses objetivos.

Entretanto, a garantia de qualidade é uma ferramenta importante no fornecimento de sinais para o mercado de trabalho sobre as habilidades e competências dominadas pelos graduados, a fim de garantir que certos padrões mínimos sejam buscados e para assegurar que a qualificação conquistada é própria para os propósitos pretendidos. Isso é especialmente importante para IESs intermediárias e/ou novas que não podem depender exclusivamente de sua reputação e *status* como um mecanismo indicativo – diferente de instituições de elite/mais velhas (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2008a, 2008b).

5.1.5 OCDE: tipologia dos sistemas de garantia de qualidade e impacto

Para a OECD (2008), todos os países que fazem parte da revista têm instalado mecanismos de garantia de qualidade de alguma forma. No entanto, a dupla solicitação por responsabilidade e melhoria e a ambivalência de propósitos são equipadas de formas bastante diferentes entre os países. O âmbito da garantia de qualidade varia muito entre os países. Eles não apenas adotaram abordagens diferentes para a garantia de qualidade, mas essas também se diferenciam no foco da instituição ou do programa de revista de qualidade na sua cobertura territorial e nos tipos de IESs incluídas, bem como na frequência e na iniciação de procedimentos de garantia de qualidade (OECD, 2008). A dupla demanda de responsabilidade e melhoria é confrontada ao se recorrer a três abordagens principais para a garantia de qualidade, chamadas de *reconhecimento/acreditação*, *avaliação e/ou auditoria*. O quadro resume as características-chave de cada abordagem em termos de perguntas a serem feitas à IES, programa ou módulo de estudo sob averiguação, a ênfase na investigação da qualidade e o tipo de resultados que produz (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2008a, 2008b).

Atividade	Pergunta	Ênfase	Resultados
Acreditação	Você é bom o suficiente para ser aprovado?	Ampla (missão, recursos, processos)	Decisão: sim/não ou aprovado/reprovado
Avaliação	Quanto bons são seus rendimentos?	Rendimentos	Nota (incluindo aprovado/reprovado)
Auditoria (Revista)	Você está alcançando seus objetivos? Seus processos são efetivos?	Processos	Descrição, qualitativa.

Quadro 22 - Tipologia de abordagens de garantia de qualidade.

Fonte: Adaptação da autora - OECD, 2008a.

Até certo ponto, mecanismos de reconhecimento parecem servir aos objetivos da responsabilidade, devido ao seu lócus de controle essencialmente externo, aos julgamentos por notas que produzem e à possibilidade de estabelecer uma marca de aprovação refletindo padrões de qualidade mínimos a serem buscados. Em contraste, os maiores resultados qualitativos de procedimentos da auditoria, sua ênfase nos processos ao invés de nos resultados e seu maior lócus de controle interno tornam essa abordagem mais compatível com objetivos influenciados pelos objetivos de melhoria. Mecanismos de avaliação encontram-se entre essas duas abordagens, com julgamentos por nota e uma ênfase nos resultados, os quais fazem delas apropriadas para a sinalização da qualidade – em uma perspectiva da responsabilidade –, enquanto, ao mesmo tempo, deixa um escopo para recomendações de melhorias.

Embora a realidade não esteja tão definida quanto esses modelos conceituais sugerem as abordagens escolhidas pelos países participantes, na revista, sugerem que abordagens de influência da responsabilidade são dominantes, mesmo que alguns países tenham adotado sistemas heterogêneos, nos quais mecanismos de auditoria complementam processos de reconhecimento ou de avaliação.

O Reino Unido é o único sistema de educação terciária no qual a garantia de qualidade segue uma abordagem predominantemente influenciada pela melhoria para todos os tipos de IESs. Deve-se notar, no entanto, que essa abordagem foi desenvolvida depois de uma série de revistas de sujeitos externos no período de 1992, a 2000 e a estrutura da garantia de qualidade leva em conta revistas de sujeitos *ad hoc* quando necessário. Além disso, a responsabilidade concentra-se indiretamente na concessão do título universitário e nos poderes de ganho de grau correspondentes, bem como pela publicação de dados do desempenho padronizados a fim de auxiliar a escolha do aluno (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2008a, 2008b).

A função de melhoria está, contudo, presente em outros sistemas. As abordagens de melhoria de qualidade estão frequentemente associadas a mecanismos influenciados pela responsabilidade, essencialmente em países da região da Ásia e do Pacífico (Austrália, China, Japão e Nova Zelândia); em países Nórdicos da Europa (Finlândia, Islândia, Noruega e Suécia) e em alguns sistemas europeus (República Tcheca e em Portugal e algumas regiões espanholas, onde os acordos normalmente estão em discussão) (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2008a, 2008b).

Em contraste, alguns países adotaram essencialmente abordagens para garantia de qualidade que são influenciadas pela responsabilidade – através do uso de mecanismos de reconhecimento e de avaliação. Esse é o caso de países na América Latina (Chile e México), Coreia, países do leste europeu (Croácia, Estônia, Polônia e a Federação Russa) e no resto do continente europeu (comunidade flamenca belga, França, Grécia, Países Baixos e Suíça) (OECD, 2008). Países com mais abordagens influenciadas pela responsabilidade – sozinhas ou associadas a mecanismos influenciados pela melhoria – diferem nos processos para assegurar que os padrões mínimos sejam buscados (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2008a, 2008b).

Finalmente, o último desafio para os quadros de garantia de qualidade da educação superior, tecnológica, tem a ver com **impacto**. De fato, o objetivo mais importante dos processos de garantia de qualidade é assegurar que os padrões mínimos sejam buscados e melhorar a qualidade dos resultados da educação tecnológica ao longo do tempo. No entanto, o impacto dos mecanismos de garantia de qualidade em educação tecnológica é difícil de avaliar, embora haja evidência dos efeitos nos comportamentos de acadêmicos e na administração dentro das IES e no ensino e na aprendizagem. A implantação de mecânicos de garantia de qualidade também revelou um número de desvantagens. Uma delas pode ser o processo de burocratização, entre outros, que serão analisadas nesta pesquisa.

A literatura nos apresenta dificuldades em medir o impacto da garantia da qualidade. De acordo com Barrow (1999), a medida do impacto da garantia de qualidade é complexa, dada a dificuldade em medir o sucesso de uma definição de qualidade, particularmente em termos da transformação de estudantes. Bernnan (1997), nota que as investigações sobre o impacto de sistemas de garantia de qualidade enfrentam vários desafios devido à natureza invisível, incremental e lenta da mudança educacional, e porque é frequentemente difícil isolar o impacto dos mecanismos de garantia de qualidade e outras forças que afetam a educação superior. (BERNAN; SHAH, 2000).

Como um resultado, a mudança organizacional – tal como o efeito do monitoramento da qualidade de pessoal, procedimentos internos ou estruturais de direção em IES –, tem sido o foco da maioria dos estudos de impacto porque é freqüentemente mais fácil de identificar, mesmo que muitos autores enfatizem que a ligação entre mudança organizacional e educacional não pode se assumir (BERNNAN, 1997; CAVE et al., 1990; HORBUSGH, 1999; HARVERY; NEWTON, 2004). Outro obstáculo está na dificuldade de isolar o impacto da garantia de qualidade de outras forças que afetam a educação superior (SHAH, 1997; ASKLIN, 1997).

Finalmente, Stensaker (1999, 2003) e Zabaracki (1998) indicam que outro problema metodológico na medida do impacto dos sistemas de garantia de qualidade está relacionado ao risco do relatório ser muito otimista, já que os administradores podem ter incentivos para aparecer como “bons implementadores” da administração de qualidade externa.

Entretanto, a OECD (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2008a, 2008b) trabalha o impacto em algumas dimensões, como: Impacto na organização e na administração dentro da IES. Esse impacto tem algumas partes, que são: distribuição de poder das IES para uma centralização maior nos procedimentos e na tomada de decisões (ASKLING, 1997); maior autonomia e responsabilidades dos administradores (STENSAKER, 2003); transparência institucional elevada (STENSAKER, 2003); impacto no ensino e na aprendizagem (DUBOIS, 1998). Também são analisados os resultados indesejáveis da garantia de qualidade (LEE; HARLEY, 1998; ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2004a, 2004b).

Para OECD (2008), existem algumas evidências do impacto da avaliação de qualidade sobre práticas de ensino, como a mudança nos currículos, desenvolvimento de instrumentos para avaliação dos estudantes, entre outros. A OECD (2008) afirma que a implementação de mecanismos de avaliação da qualidade tem um impacto positivo na qualidade do ensino e da aprendizagem. Porém, o impacto da avaliação depende da informação para o professor sobre seus pontos fortes e suas fragilidades. Também para o OECD (2008), causa impacto nas IES as apresentações dos resultados e a presença de sanções e recomendações precisas, especialmente com implicações no financiamento (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2008a, 2008b).

Para Michaela Martin (2007), em um estudo realizado para a UNESCO nos países Chile, Oman, Philippines, South África: “[...] há uma real necessidade de lançar alguma luz sobre o “impacto”, a fim de alcançar uma avaliação mais realista da situação.” Para ela, o

impacto pode ser avaliado em termos de impacto sobre os sistemas nacionais; em termos de qualidade; em termos de acesso e de equidade e em termos de financiamento.

Já para Cabrera (2008) e Morosini (2008a), medir o impacto sobre a qualidade é bastante difícil de ser realizado pela complexidade do conceito de qualidade frente às diferentes percepções de seus usuários e atores. Esses autores afirmam que o impacto que avalia a transformação dos estudantes é o mais difícil ainda de ser analisado.

Santiago (et al, 2008), afirma que o impacto sobre a organização e gestão/administração da IES é mais fácil de ser percebido. Porém, Morosini afirma que:

[...] a avaliação externa de qualidade afeta a distribuição de poder dentro da IES em direção a uma grande centralização nos procedimentos e nos processos de decisão; uma tendência a maior burocratização; uma administração institucional com maior autonomia e uma grande responsabilidade em procedimentos de *follow-up*; uma busca de maior produção nos acadêmicos; e o incremento da transparência institucional. (2008b, p. 261).

Já Knight (2007) diz que o impacto na educação superior pode ser abordado em três níveis: em nível de estado, em nível institucional e em nível do estudante. Em nível de *Estado*, o autor afirma que o impacto pode ser identificado no desenvolvimento dos recursos humanos. Já no *nível Institucional*, o autor afirma que o impacto pode ser identificado como produção de conhecimento, ou seja, pesquisa e desenvolvimento dos estudantes, bem como na geração de renda, entre outros. No nível dos *estudantes*, o impacto pode ser identificado através da mobilidade dos estudantes.

As áreas de impacto da universidade com responsabilidade sustentável (ZAFFARONI, 2007. p. 1) define:

Impacto Organizacional, equivalente a Responsabilidade Social Empresarial. Toda organização, por ser tal, produz impactos por meio de sua gestão. Deveria existir uma ética da gestão, na qual os valores estivessem no centro e esta ética se expressaria no clima do trabalho; na relação com os clientes e provedores; na relação com os funcionários – acadêmicos e administrativos – e na relação com os estudantes. Nesta área de impactos deve-se desenvolver um conjunto de políticas de responsabilidade social, relacionadas a cada um dos aspectos assinalados.

Impacto Ambiental. As universidades produzem impactos no meio ambiente, tais como dejetos e resíduos contaminantes; uso indiscriminado de água e energia; ruídos molestantes, lixo sem estar separado na sua origem. Por sua vez a universidade pode

conscientizar o seu alunado sobre os problemas ambientais que a sociedade enfrenta e contribuir ativamente a superá-los.

Impacto Educativo. Quando os alunos se formam como cidadãos democráticos; quando a comunidade universitária tem a possibilidade de participar ativamente em projetos de serviço à comunidade; quando participam na reflexão das experiências realizadas; quando os membros da comunidade educativa se comprometem voluntariamente em projetos de serviço; quando há um trabalho interdisciplinar em projetos de serviço a comunidade; quando se produz melhoras continuas nos currículos a partir das experiências realizadas, etc.

Impacto Cognitivo. Quando as linhas de investigação se abrem a temas do desenvolvimento humano sustentável; quando os projetos de pesquisa assumem temas étnicos; de gênero; de pobreza; de discapacidade; quando os projetos de investigação incluem a integração de diversas perspectivas disciplinares; quando há uma aprendizagem compartilhada com outros atores da comunidade; quando o conhecimento gerado cumpre com os padrões estabelecidos pela universidade sobre qualidade e pertinência; quando os conhecimentos gerados são difundidos entre a comunidade acadêmica, entre os atores relevantes no tema e na opinião pública em geral, etc.

Impacto social. Quando a universidade abre suas portas e recebe alunos dos setores mais desfavorecidos da população; quando a universidade se responsabiliza por seus reais alunos e consegue que se mantenham no sistema com bons rendimentos; quando desenvolve programas para nivelar aos estudantes em competências básicas; quando trabalha a deserção e a titulação oportuna; quando conta com uma serie de beneficios estudantis que permitem realizar o descrito; quando os projetos sociais que empreende a universidade cumpriram os objetivos a que se propuseram; quando a universidade mantém convênios com atores sociais para desenvolver projetos conjuntos; quando as ações empreendidas têm um alcance significativo; quando há um orçamento da universidade destinado ao vinculo com atores sociais relevantes para a comunidade [...].

Para Morosini (2008b), o impacto pode ser analisado como:

Impacto Organizacional - “equivalente à responsabilidade social e empresarial, ou seja, a ética da Gestão, expressa em princípios e políticas refletidos no ambiente de trabalho, na relação com os alunos e mantenedores, com acadêmicos e funcionários.” (p. 263);

Impacto Ambiental - “tanto os produzidos diretamente pela IES, no meio ambiente como na conscientização ambiental de seus alunos.” (p. 263);

Impacto Educativo - “expresso na formação de alunos cidadãos democráticos; na participação ativa da comunidade universitária em projetos de serviços comunitários [...]” (p.264);

Impacto Cognitivo - “expresso em linhas de pesquisa com temáticas de desenvolvimento humano e sustentável; em projetos de investigação com temas étnicos; de gênero; de pobreza, de deficientes, com a integração de perspectiva disciplinar; no aprendizado compartilhado com outros atores da comunidade [...]” (p. 264);

Impacto social - “refletido na presença de alunos mais desfavorecidos da população; na permanência dos alunos no sistema recebendo uma educação de qualidade [...] em ações com alcance significativo; em orçamento da universidade direcionado aos atores sociais relevantes da comunidade.” (p. 264).

Levin (2008) afirma que o *impacto social* tem sido também um importante tema de debate. A economia, a equidade e a coesão social são todos potencialmente importantes. E o impacto social é um indicador de sucesso nas reformas educacionais. Tais resultados poderão incluir as taxas de participação da *força de trabalho, emprego, aprendizagem, produtividade e o crescimento*, não só para os estudantes, mas de forma mais geral.

5.2 COMMUNITY COLLEGES: ACREDITAÇÃO NOS ESTADOS UNIDOS

Embora as faculdades e universidades americanas sejam conhecidas pela independência do controle governamental e pela variabilidade dos padrões acadêmicos, uma forte cultura de controle auto-imposto de qualidade se tem feito notar no decorrer dos anos sob a forma de ‘acreditação’ (SOMERS, 2008).

Acreditação pode ser definida como: o processo de avaliação e certificação de qualidade da educação, utilizado pela comunidade americana de educação superior, trata-se de um processo de certificação de qualidade estritamente americano; através do qual as instituições em conjunto estabelecem padrões de boa prática, fazem regularmente e em comum acordo avaliações das instituições, conferem status de reconhecimento às instituições e tornam pública a resenha do reconhecimento das instituições (STANDARDS, 2005, p.9).

As agências de acreditação da educação superior nos Estados Unidos são: agências de acreditação regional, que reconhecem faculdades e universidades como instituições;

agências de acreditação programáticas, que fornecem certificação de qualidade a programas individuais tais como programas de enfermagem de faculdades que já têm reconhecimento regional; e agências de acreditação nacionais, que concedem reconhecimento a programas tais como engenharia e administração de empresas, considerados como portadores de missão especializada ou nacional.

A acreditação mais procurada entre faculdades e universidades é conferida por uma das seis comissões regionais de reconhecimento, que cobrem as seguintes regiões: Estados da Nova Inglaterra; Estados da região Middle Atlantic; Estados do Sul; Estados do Centro-Norte; Estados do Noroeste; Estados do Oeste e territórios do Pacífico.

O Departamento de Educação dos Estados Unidos supervisiona – mas não controla – as comissões de reconhecimento. O poder do Departamento de Educação Americano, sobre as comissões, reside na sua capacidade de conferir reconhecimento. A fim de que um estudante receba assistência financeira federal para freqüentar uma faculdade ou universidade em especial, tal faculdade ou universidade deve ser acreditada por uma agência acreditadora indicada pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos. Apesar de haver seis comissões regionais independentes de reconhecimento, todas elas estão sujeitas a um critério comum, que deve ser atendido por todas as faculdades e universidades: o critério da educação geral.

Este texto objetiva trabalhar mais detalhadamente sobre a categoria acreditação, o processo de acreditação nos Estados Unidos e as normas de acreditação utilizadas pela agência acreditadora nos ACC (SACS), Austin – Texas (COMMISSION ON COLLEGES SOUTHERN ASSOCIATION OF COLLEGES AND SCHOOLS, 2008).

Contextualizando o leitor

Nos Estados Unidos não existe uma autoridade federal ou ministério da educação central regulador da atividade educacional⁶⁶. Como consequência desta descentralização e independência, as instituições americanas apresentam um nível variável nas características e na qualidade de seus programas educacionais. O sistema educacional americano é descentralizado; cada um dos 50 Estados Americanos tem sua autonomia, independentemente do Governo Federal, e são respeitadas as legislações diferentes de cada Estado. O Departamento de Educação (Governo Federal) tem o controle da Educação como um todo

⁶⁶ No Brasil é muito diferente, a legislação educacional da educação superior é centralizada pelo Governo Federal.

(verbas, aspectos constitucionais, bolsas de estudos). As Secretarias de Estado têm a plena autonomia legal para autorizar o funcionamento das instituições de ensino superior em seus próprios Estados. As Faculdades e Universidades gozam, nos Estados Unidos, verdadeiramente, de plena autonomia, na acepção da palavra. Por outro lado, o diploma americano não tem validade em todo país. O diploma tem somente validade no Estado em que foi emitido e nos Estados conveniados com o Estado emissor do diploma. Para a legalização do diploma em outros estados americanos é necessário convalidá-lo no outro Estado, em que deseja o diplomado trabalhar. Nos Estados Unidos, também, é exigido, com naturalidade, que os profissionais de nível superior (graduados, especializados, mestres ou doutores) estejam sempre participando de avaliações sobre suas especialidades para atualização de seus conhecimentos para maior capacidade em suas funções e cargos.

Este processo de avaliação chama-se nos Estados Unidos de acreditação. A acreditação, nos Estados Unidos, é realizada por organizações não governamentais cujos membros são voluntários e instituições de ensino superior. Os Estados Unidos possui uma longa tradição de acreditação por organizações privadas sem fins lucrativos. No uso norte-americano, a acreditação é vista como uma marca de qualidade, ou seja, a acreditação é o único processo de revisão externa para todas as instituições de ensino superior, privadas e públicas, que asseguram a sua qualidade e integridade.

A estrutura da acreditação americana é formada por diferentes tipos de agências, organizadas em seis regiões, que desempenham a função da acreditação. São as agências de acreditação institucional (também chamados de agências de acreditação regional), e, também, agências especializadas que verificam programas específicos.

As seis comissões regionais de acreditação são independentes, mas todas elas estão sujeitas a um critério comum, que deve ser atendido por todas as faculdades e universidades, ou seja, o critério geral da educação americana. Embora a formulação desse critério possa variar, o seu espírito permanece o mesmo por todo o país, que é coerente com a primeira missão da educação americana, que é de formar uma pessoa “autodeterminada, não atada aos ditames ou instruções de outrem, capaz de escolhas válidas e gratificantes para sua própria sobrevivência e para o bem comum.” (UNITED STATES, 2005, p. 142). Mas, o que é mesmo acreditação?

5.2.1 Acreditação: sob diferentes olhares

A acreditação é um processo de certificação de titulações, tanto de programas, de instituições de ensino superior, como de cursos na busca de validar, oficialmente e socialmente, a qualidade do conhecimento construído. Esse processo foi nomeado como acreditação e quando há uma perspectiva internacional, acreditação internacional (HARVEY 2004; ROZSNYAI, 2004; SALES, NETO; SUANNO, 2007).

Segundo a norma ABNT NBR ISO/IEC 17011:2005 a definição de acreditação é atestação de terceira-parte relacionada a um organismo de avaliação da conformidade, comunicando a demonstração formal da sua competência para realizar tarefas específicas de avaliação da conformidade.

Para Harvey e Green (1993) a acreditação tem três características: em primeiro lugar, a acreditação é um processo aplicado e recorrente a organizações. Em segundo lugar, a acreditação é a ‘etiqueta’ que as instituições ou programas podem adquirir como resultado dos processos de acreditação. Em terceiro lugar, a acreditação é um “conceito abstrato de uma autorização formal de poder.” (HAAKSTAD, 2001, p. 77), promulgada através de decisões oficiais sobre o processo de acreditação. É esta abstração subjacente que dá “legitimidade para acreditação.” Jones, salientou, ainda, que “[...] a audiência inicial de acreditação nasceu na academia em si, mas o processo não surgiu em resposta a preocupações sobre a qualidade expressa por audiências externas.” (p. 86).

Já, Vlăsceanu, Grunberg e Pârlea (2004, p. 19), afirmam que a UNESCO tem duas definições de acreditação: na primeira definição a acreditação é um processo pelo qual uma instituição não governamental ou privada avalia a qualidade de uma instituição de ensino superior como um todo ou de um determinado programa educativo, a fim de reconhecê-lo formalmente como tendo reunido previamente determinados critérios mínimos ou padrões. O resultado deste processo é, normalmente, a atribuição de um estatuto (um sim / não decisão), de reconhecimento e, por vezes, de uma licença para operar dentro de um tempo de validade limitado. Já na segunda definição a acreditação é um instrumento pelo qual uma instituição [...] a partir de outra autoridade competente é acreditada para exercer a competência e responsabilidade em disposição acadêmica. Essa entidade poderia ser, entre outras, “o estado, uma agência governamental, uma agência não governamental, ou agências nacionais ou estrangeiras ou de outra instituição de ensino superior.” (VLĂSCEANU; GRUNBERG; PÂRLEA, 2004, p. 20).

De acordo com a *European Training Foundation* (1998), a acreditação é a atribuição de um estatuto. Acreditação como um processo é geralmente baseado na aplicação de normas previamente definidas. É principalmente um resultado da avaliação. A Associação Europeia das Universidades define acreditação como um compromisso formal, em que se publica uma declaração sobre a qualidade de uma instituição ou um programa, na sequência de uma avaliação cíclica baseada em normas acordadas (EUROPEAN TRAINING FOUNDATION, 1998).

Em Chernay (1990), encontramos que a acreditação garante a comunidade educativa, e ao público em geral, e de outras agências ou instituições ou organizações que um programa, tenha clara e educacionalmente definidos objetivos adequados; que mantém as condições em que sua realização pode ser razoavelmente esperado; que está em fato de realizá-los substancialmente; que se pode esperar que continuem a fazê-lo. Afirma Fraser (1994, p. 107), que em alguns países, a acreditação implica, pelo menos, um padrão limiar que se destina a ser alcançado. Por exemplo, no Reino Unido, os organismos profissionais credenciam cursos de estudo (programas), o que significa que “os diplomados possuem o reconhecimento profissional.” Para ele, até pouco tempo a acreditação era vista como um processo predominantemente americano, ou seja, “[...] este termo é mais frequentemente utilizado nos Estados Unidos” (FRASER, 1994, p. 106), mas, ele constata que também tem sido difundida na América Central e do Sul e Europa Oriental e agora se mudou para a União Européia como parte do processo de Bolonha. Além disso, a Índia, desde 1986 já usava a acreditação.

A *European Network of Quality Agencies* (2003), define acreditação como um instrumento central para apoiar os processos necessários de mudanças em sistemas de ensino superior europeus. Como avaliação, a acreditação serve para garantir qualidade na execução de novos graus e também para monitorar programas já existentes. Acreditação, e ou certificação de um programa, terá lugar após a análise dos padrões mínimos de conteúdo e de especialização, a relevância da formação profissional que lhe seja atribuído o grau a coerência e a consistência da concepção geral do programa. A acreditação será concedida por um período limitado de tempo no quadro de um processo transparente, formal e revisado por pares. Assim, o programa tem de ser revisto após um determinado período de tempo. O processo de revisão pelos pares é dirigido por organismos que são também analisados através de avaliação externa. A *European Network of Quality Agencies* (2003), afirma que o instrumento de credenciamento e certificação de programas é relativamente novo na Europa, mas cada vez mais tem boa aceitação nos países envolvidos no processo de Bolonha.

5.2.2 Acreditação: sob o olhar Americano

Para o *Council for Higher Education Accreditation*⁶⁷ (CHEA, 1998), quando se fala em acreditação nos Estados Unidos, é importante que o conceito de acreditação não seja confundida com a autoridade para operar. A autoridade para operar em uma entidade educacional Americana é concedida por cada um dos estados individualmente. O Estados Unidos é uma república federal, bem como o governo federal dispõe apenas de poderes limitados e específicos, com todos os outros, poderes, reservados aos estados (nos termos da Décima alteração à Constituição dos Estados Unidos).

O Departamento de Educação Americano não é responsável pelo credenciamento de instituições, nem o Conselho de Acreditação do Ensino Superior. Para a *Commission on Institutions of Higher Education* (2008, p. 9) a acreditação pode ser definida como um processo de avaliação e certificação de qualidade da educação, utilizado pela comunidade americana de educação superior. “Trata-se de um processo de acreditação de qualidade estritamente americano”, através do qual as instituições em conjunto estabelecem padrões de boas práticas, fazem regularmente e em comum acordo avaliações das instituições, conferem status de reconhecimento das instituições educacionais e tornam pública a resenha do reconhecimento das instituições. Para a *Commission on Institutions of Higher Education* (2008) a acreditação educacional, nos Estados Unidos, é um tipo de processo no qual a garantia da qualidade dos serviços e operações de uma instituição educacional ou programa são avaliadas por um organismo externo para determinar se são cumpridas as normas aplicáveis. Caso as normas sejam cumpridas, o status de acreditado é concedido pela agência.

Para Msche (2003) a *Middle States Commission on Higher Education* entende a acreditação como um meio de auto-regulação e avaliação pelos pares aprovados pela comunidade educativa americana. O processo de acreditação é destinado a reforçar e manter a qualidade e integridade do ensino superior, tornando-a digna de confiança do público. A acreditação pode ser definida ainda como um processo de avaliação e certificação da educação, utilizado pela comunidade americana de educação superior.

⁶⁷ A CHEA é uma associação independente e não-governamental dos Estados Unidos constituída por 3.000 universidades tradicionais que estabelece os critérios de qualidade e de acreditação de 60 organizações que ao mesmo tempo acreditam as demais universidades, incluídas as que constituem a CHEA. A acreditação da CHEA é importante, nos Estados Unidos, por dois motivos: por um lado proporciona sustentação para a mobilidade acadêmica num país cuja constituição estabelece liberdade na forma de organizar a educação, por outro distribui os fundos de ajuda e bolsas federais entre todos os seus membros, exceto a educação a distância. A acreditação não é equivalente ao reconhecimento ou a validade, é um critério de qualidade voluntária e não governamental.

Trata-se de um processo de acreditação de qualidade estritamente americano, através do qual as instituições em conjunto estabelecem padrões de boas práticas, que fazem regularmente e em comum acordo avaliações das instituições e conferem status de reconhecimento às instituições e tornam pública a resenha do reconhecimento das instituições. (MIDDLE STATES COMMISSION ON HIGHER EDUCATION, p. 9-10 – tradução livre).

Para o Council for Higher Education Accreditation (CHEA), a acreditação como um processo de revisão externa da qualidade utilizados no ensino superior para avaliar colégios, faculdades, universidades, centros de ensino superior e programas de garantia de qualidade e melhoria da qualidade. O sucesso resulta em uma instituição credenciada e / ou programa. No entanto, na elaboração dos processos de acreditação nos Estados Unidos, o CHEA (COUNCIL FOR HIGHER EDUCATION ACCREDITATION, 2001, 2008), sugere monitoramento por normas de acreditação afirmando que envolvem “[...] um processo colegial de auto-estudo e de revisão por pares para a garantia da qualidade, de responsabilidade e de melhoria da qualidade de uma instituição acadêmica ou programa.” (COUNCIL FOR HIGHER EDUCATION ACCREDITATION, 2008, p.5).

No entanto, Campbell e Rozsnyai (2002, p.31), sugerem que a acreditação tem diferentes definições, formas e funções, que, geralmente, tem as seguintes características: ela prevê [prova] (ou não) que certo padrão está sendo cumprido em um curso superior, programa ou instituição. A norma pode ser satisfeita por uma norma mínima ou um padrão de excelência, que envolve uma análise comparativa de avaliação; os julgamentos são baseados exclusivamente em critérios de qualidade “[...] e a ênfase está na responsabilização.” Para eles, nos Estados Unidos, se considera acreditação como um resultado possível de garantia de qualidade e definem-na como um “reconhecimento formal do cumprimento de normas mínimas e declaradas publicamente, normas referentes à qualidade de um programa ou de uma instituição.” (CAMPBELL; ROZSNYAI, 2002, p. 165).

5.2.3 Acreditação nos Estados Unidos

Nos Estados Unidos há uma longa tradição de acreditação por organizações privadas sem fins lucrativos. A primeira agência foi a Associação das Escolas e Colégios de Nova Jersey criada em 1885. Estas organizações são associações não governamentais cujos membros são voluntários e instituições de ensino superior (SOMERS, 2008).

Para o Council for Higher Education Accreditation (1998), nos Estados Unidos, a acreditação educacional tem sido estabelecida como um processo de revisão pelos pares coordenados pelas comissões de acreditação e os sócios. O governo federal começou a ter um papel limitado na acreditação em 1952 com re-autorização do ato “G.I. Bill” (Guerra dos veteranos)⁶⁸. Mas, com o advento do *Department of Education*, dos Estados Unidos, e nos termos da Lei do Ensino Superior de 1965, conforme a alteração, o Secretario de Educação Americano é obrigado por lei a publicar uma lista das agências acreditantes nacionalmente reconhecidas como idôneas, fiáveis, éticas e de qualidade. Estas agências certificadas pelo Departamento de Educação Americano, são responsáveis pelo processo de acreditação nas seis regiões do País. O governo federal não faz distinção entre os organismos de acreditação, tratando a todos com pé de igualdade.

Este sistema de autogoverno e auto-regulação por instituições e organizações de acreditação, em que a qualidade é assegurada sem intervenção do governo, foi regulado pelo *Higher Education Act* (HEA) de 1965 e as suas características têm-se mantido até hoje sem grandes alterações⁶⁹ (EATON, 1994, 1996). Este arranjo é conhecido como a triada, e baseia-se no princípio dos papéis distintos e mutuamente exclusivos dos seus componentes. O HEA é re-autorizado cada cinco anos, o que cria a oportunidade para críticas do sistema de acreditação se manifestarem.

Entretanto, Morgan (2008, p. 225-235), afirma que o sistema de avaliação da educação superior nos Estados Unidos é descentralizado e voluntário, sem interferência do governo. Para ele, desde sua criação, esse serviço é feito por agências de caráter privado, órgãos sem fins lucrativos e não governamentais. Mas a acreditação possui uma importância vital para os alunos. As instituições que não recebem certificação de qualidade não podem oferecer a possibilidade de se qualificarem para os programas de assistência financeira federal e, muitas vezes, estadual.

⁶⁸ No original “G.I. Bill” a legislação tinha estimulado criação de novas faculdades e universidades, incluindo algumas de qualidade duvidosa, criando uma necessidade percebida por um processo de revisão de qualidade do ensino superior. Em vez disso, a legislação designada em 1952 no atual processo de revisão pelos pares como base para medir a qualidade institucional; no “G.I. Bill” - a elegibilidade limitou-se a matrículas dos estudantes em instituições acreditadas incluídas em uma lista de instituições credenciadas, nos Estados Unidos, e publicado pelo Comissário da Educação.

⁶⁹ Em pelo menos dois momentos o sistema passou por sérios problemas, primeiro em 1992 e, mais recentemente, com Margaret Spellings, como o governo federal a pretendia uma maior intervenção na matéria. Em ambos os casos as HEIs e as agências de acreditação ganharam a batalha contra o governo federal, usando a sua capacidade de lobbying junto da Casa de Representantes e do Senado. A Secretária de Estado Margaret Spellings foi bastante ácida nos seus comentários, afirmando que o Senado não tinha apenas protegido a torre de marfim, tinha também cavado um fosso à sua volta. Mas alguns críticos afirmam que houve uma violação flagrante na autoridade do poder executivo, o congresso Americano tirou do Departamento de Educação a autoridade para emitir regulamentos e deixou para as agências de acreditação responsabilidade por garantir a qualidade dos programas e das instituições de ensino superior.

Marjorie Peace (1992, p.1-21) Lenn, faz um contraponto afirmando que na maioria dos países, a função de acreditação é realizada por uma organização governamental, por exemplo, por um ministério de educação. Nos Estados Unidos, porém, o processo de garantia da qualidade é independente do governo e realizada por associações privadas por adesão. Embora, as faculdades e universidades americanas, sejam conhecidas pela independência do controle governamental e pela variabilidade dos padrões de qualidade acadêmicos se constata, Somers (2008), uma forte cultura de controle da qualidade auto-imposta no decorrer dos anos sob a forma de acreditação.

Então podemos dizer, a grosso modo, que nos Estados Unidos existem dois tipos de acreditação - Acreditação Geral (Regional) e a Acreditação por Especialização Acadêmica (Nacional). As agências de acreditação institucional (também chamados de agências de acreditação regional), analisam e credenciam a capacidade educacional das universidades e faculdades como um todo. Essas agências são organizadas regionalmente. As agências regionais realizam uma das mais importantes avaliações existentes nos Estados Unidos. De acordo com Somers (2008), a acreditação regional analisa a instituição no seu conjunto e, por isso, é considerada pelo setor como “the gold stand” (algo como padrão de ouro) por causa do seu rigor, orientação acadêmica e aceitação geral. Conforme, Somers (2008), há também um segundo modelo de acreditação no país, a cargo de agências especializadas que verifica programas específicos como cursos de direito, medicina, letras, enfermagem, engenharia⁷⁰. Entretanto, “[...] La mayoría de las áreas de especialización requieren además certificación del estado, el cual requiere también graduación de un programa universitario aprobado.” (SOMERS, 2008).

Em suma, nos Estados Unidos não existe uma autoridade federal ou ministério da educação central regulador da acreditação. Como consequência desta descentralização e independência, as instituições americanas apresentam um nível variável nas características e na qualidade de seus programas educacionais. Mesmo assim, o processo de acreditação Americano é colocado como uma das melhores referências para avaliar uma titulação ou uma instituição de ensino.

⁷⁰ Por exemplo - Educação (NCATE – <http://www.ncate.org>); Contabilidade, Negócios (AACSB – <http://www.aacsb.edu>); Engenharia (ABET – <http://www.abet.org>); Enfermagem (NLN – <http://www.nln.org>); Direito (ABA – <http://www.abanet.org>); A assistência Social (CSWE – <http://www.cswe.org/CSWE>).

5.2.3.1 Acreditação Americana: funções, características e princípios

Conforme, o Departamento de Educação Americano, o processo de acreditação possui funções, características e princípios específicos que são relevantes para os estabelecimentos educacionais em todo o País. Referente as funções da acreditação podemos destacar as seguintes:

- Verificar se a instituição ou programa cumpre as normas estabelecidas;
- Ajudar os alunos a identificar as instituições potenciais e aceitáveis;
- Ajudar as instituições na transferência de créditos;
- Ajudar a identificar instituições e programas para o investimento de fundos públicos e privados;
- Proteger uma instituição contra pressão interna e externa;
- Criar metas de auto-aperfeiçoamento dos programas mais fracos e estimular o uso das normas por parte de instituições educacionais;
- Envolver, amplamente, na avaliação institucional e no planejamento os professores e funcionários;
- Estabelecer critérios de certificação profissional e licenciamento;
- Oferecer cursos de aperfeiçoamento e preparação;
- Proporcionar elegibilidade para assistência federal.

O processo de acreditação, americano, possui algumas características específicas que são: as normas, o auto-estudo; a avaliação; a publicação; o acompanhamento e a re-avaliação. Vamos explicitar as características para facilitar nosso entendimento sobre o processo de acreditação nos Estados Unidos.

Normas: As normas são estabelecidas pela agência acreditante com a colaboração das instituições educativas.

Auto-estudo: O auto-estudo é feito pela instituição ou programa que pretende ser acreditado. Este auto-estudo é feito em profundidade em que se mede o desempenho em relação às normas estabelecidas pela agência acreditante.

Avaliação: A avaliação é feita por uma equipe selecionada pelo organismo acreditador, que faz uma visita à instituição ou programa, em primeira mão, para determinar se o candidato preenche os padrões estabelecidos.

Publicação: A agência acreditante ao estar convencida de que o candidato preenche as normas, concede o estatuto (ou selo) de acreditação, ou pré-acreditação. E, em lista oficial são publicados os nomes das instituições e ou programas acreditados ou pré-acreditados.

Acompanhamento: O acompanhamento é feito pela agência acreditante que possui monitores credenciados, para cada instituição ou programa, em todo o período de acreditação. Os monitores verificam se a instituição ou programa continua a cumprir as normas da agência.

Reavaliação: A reavaliação é feita pelo organismo acreditador que re-avalia periodicamente cada instituição ou programa.

Os princípios da acreditação, para a melhoria da qualidade, são encontrados em documentos específicos conforme as seis regiões. Na região em estudo, Texas – Austin, o documento chama-se *The Principles of Accreditation: Foundations for Quality Enhancement. Commission on Colleges - Southern Association of Colleges and Schools, 2008*. Este documento está a disposição, da comunidade acadêmica, e pode ser encontrado no site <<http://www.sacscoc.org/>> . Neste documento, tratam-se as orientações referentes a acreditação desta região⁷¹.

5.2.4 Agências de Acreditação nos Estados Unidos

Várias associações ou organismos acreditantes efetuam algum tipo de acreditação nos Estados Unidos. A acreditação, como já percebemos, pode ser dividida em dois tipos: regionais e nacionais. Um identificado como “institucional” e o outro designado por “especialista” ou “programáticos.”

Acreditação institucional (regional) normalmente se aplica a toda uma instituição, indicando que cada uma das partes da instituição precisa contribuir para a realização dos objetivos da instituição, embora não necessariamente todas ao mesmo nível de qualidade.

⁷¹ Neste documento encontra-se as orientações referentes a acreditação e a comissão avalia: Missão; Filosofia; Organização da Comissão e da Associação; O Processo de Acreditação; SECCÃO 1: O Princípio da Integridade; SECCÃO 2: Requisitos Básicos; SECCÃO 3: Padrões Globais; 3.1 Missão Institucional; 3.2 Direção e Administração; 3.3 Eficácia Institucional; 3.4 Todos os programas educacionais; 3.5 Programas de Licenciaturas; 3.6 Graduação e Pós-Baccalaureate Professional Programs; 3.7 Faculdade; 3.8 Biblioteca e Outros Learning Resources; 3.9 Assuntos e Serviços aos Estudantes; 3.10 Recursos Financeiros; 3.11 Recursos Físicos; 3.12 Mudanças Substantivas referentes a Procedimentos e Política; 3.13 Conformidade com outras políticas da Comissão; 3.14 Representação da Acreditação Status; SECCÃO 4: Requisitos Federal; APÊNDICE; Comissão Política; Orientações da Comissão; Comissão Boas Práticas; Posição da Comissão Declarações.

A acreditação “especializada ou programática” - normalmente se aplica aos programas ou serviços. A unidade pode ser acreditada tão grande como uma universidade; ou como uma escola dentro de uma universidade; ou tão pequenas quanto um currículo dentro de uma disciplina. A maior parte das agências de acreditação especializadas ou programáticas revisam unidades dentro de uma instituição de ensino superior que já foram credenciada por uma das comissões regionais acreditante. No entanto, algumas agências também fazem a acreditação de escolas profissionais especializadas e outros profissionais ou instituições de ensino superior. Assim, uma agência acreditante “especialista” ou “programáticos” pode funcionar, também, com agência acreditante institucional. Além disso, uma série de agências especializadas acreditantes podem credenciar programas educacionais e não-educacionais, por exemplo, os hospitais.

Em suma, as agências de acreditação regional, acreditam faculdades e universidades como instituições; agências de acreditação programáticas, fornecem certificação de qualidade a programas individuais tais como programas de enfermagem de faculdades que já possuem acreditação regional.

5.2.4.1 Agências de Acreditação: Regional

Sobre a acreditação regional encontramos vestígios de suas raízes desde 1885. Hoje, a acreditação regional baseia-se em décadas de experiência e de refinamento, em sua liderança e no desenvolvimento do ensino superior americano. Na atualidade as normas de acreditação centram-se cada vez mais sobre os resultados, ou seja, com os alunos ganham competências em encontrar, avaliar e utilizar as informações. Durante a década passada, as comissões regionais de acreditação foram líderes em ajudar as universidades e faculdades no desenvolvimento de maneiras confiáveis e úteis para entender o que e como os alunos estavam aprendendo e a utilizar os resultados de melhoria (UNITED STATES DEPARTMENT OF EDUCATION, 2009).

As comissões regionais são reconhecidas pelo Secretário de Educação, dos Estados Unidos, e pelo Conselho de Acreditação do Ensino Superior. E a acreditação regional é supervisionada por uma equipe de profissionais em cada comissão, totalizando pouco mais de 100 funcionários a nível nacional e com tempo integral. Anualmente o trabalho de acreditação é realizada por cerca de 3.500 voluntários que atuam em equipes e visitantes nas comissões.

Esses voluntários, que fazem parte de faculdades e ou universidades, são os presidentes, tesoureiros acadêmicos, professores e especialistas em finanças da educação superior, bibliotecários, serviços ao aluno e tecnologias, entre outros. Pelo menos um em cada sete comissários é um membro público (UNITED STATES DEPARTMENT OF EDUCATION, 2009).

Accreditação regional é o principal tipo de acreditação institucional utilizada nos Estados Unidos. A acreditação é realizada por seis organizações que abrangem diferentes regiões geográficas do país. As agências acreditam quase todas as escolas primárias, escolas secundárias juniores, escolas médias, colégios e instituições públicas e privadas de ensino superior que são de natureza acadêmica. As seis organizações de acreditação, regional, podem ser encontradas nos seguintes sites.

- Middle States Association of Colleges and Schools Commission on Higher Education (MSA/CHE) <<http://www.msache.org>>
- New England Association of Schools and Colleges Commission on Institutions of Higher Education (NEASC-CIHE) <<http://www.neasc.org/cihe/cihe.htm>>
- North Central Association of Colleges and Schools The Higher Learning Commission <<http://www.ncacihe.org/>>
- Northwest Association of Schools and Colleges Commission on Colleges and Universities <<http://www.nwccu.org/>>
- Southern Association of Colleges and Schools (SACS) Commission on College <<http://www.sacscoc.org>>
- Western Association of Schools and Colleges (WASC) The Senior College Commission <<http://www.wascweb.org/>> (UNITED STATES DEPARTMENT OF EDUCATION, 2009).

Cada agência regional tem plena autoridade para acreditar, com exceção da região noroeste, para o qual a responsabilidade é dividida entre dois organismos de acreditação (NAAS para escolas e NCCU para faculdades). O Texas, região em estudo, faz parte da região - Southern Association of Colleges and Schools – com os seguintes estados, Virginia, Florida, Georgia, Kentucky, Louisiana, Mississippi, North Carolina, South Carolina, Alabama, Tennessee and Texas⁷².

⁷² Para obter mais informações consulte: Council for Higher Education Accreditation; List of recognized accreditation associations of higher learning; United States Department of Education; Educational accreditation. <http://www.useducation.com.pk/stpages/typesofaccreditation.html>

Em suma, a acreditação regional supervisiona a qualidade das instituições: universidades, community colleges; escolas de artes liberais, escolas estaduais; instituições religiosas filiadas; instituições na área das artes, ciências, campus profissionais; academias militares; instituições historicamente negras e hispânicas; e grupos de colégios. Regionalmente são credenciadas instituições públicas e privadas, sem fins lucrativos, laica e religiosa, urbanas e rurais, grandes e pequenos, antigos e novos, tradicionais e não tradicionais. A qualidade destes estabelecimentos educacionais, das faculdades e universidades, os talentos que têm contribuído para o desenvolvimento regional ao longo de décadas, significam que o processo de acreditação, americano, é altamente considerada por todo o mundo.

5.2.4.2 Agências de Acreditação: Nacional - Especializada ou Programática

A acreditação especializada ou programática normalmente se aplica aos programas ou serviços. Existe em torno de 68 organismos acreditantes nacionais reconhecidos. Os Requisitos para a acreditação de cada um varia de acordo com a especialidade. Em termos gerais, os órgãos acreditadores credenciam programas pós-secundários que são profissionais, técnicos e de carreira de natureza geral. Alguns destes programas oferecem apenas alguns graus e certificados. Cinco destes organismos são listados pelo Ministério da Educação como de natureza geral e de âmbito nacional. (UNITED STATES DEPARTMENT OF EDUCATION, 2009).

Distance Education and Training Council (DETC)
Accrediting Council for Independent Colleges and Schools(ACICS)
Accrediting Commission of Career Schools and Colleges of Technology (ACCST)
Accrediting Council for Continuing Education and Training (ACCET)
Council on Occupational Education (COE)

Quadro 23 - Agências de Acreditação Especializadas.

Fonte: UNITED STATES DEPARTMENT OF EDUCATION, 2009 – adaptação da autora

Estas organizações acreditadoras normalmente cobrem um programa específico de educação profissional ou de formação, mas em alguns casos, eles cobrem todo o instituição⁷³.

⁷³ Mais informações podem ser encontradas em: Accredited Institutions of Postsecondary Education <http://www.chea.org>; U.S. Department of Education <http://www.ed.gov/admins/finaid/accred/index.html>.

Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET)
Accreditation Commission for Acupuncture and Oriental Medicine (ACAOM)
Accreditation Council for Pharmacy Education (ACPE)
Accreditation Review Commission on Education for the Physician Assistant (ARC-PA)
Accrediting Bureau of Health Education Schools
Accrediting Council on Education in Journalism and Mass Communications (ACEJMC)
American Association for Marriage and Family Therapy (AAMFT/COAMFTE) Commission on Accreditation for Marriage and Family Therapy Education
American Association of Family and Consumer Sciences (AAFCS) Council for Accreditation (CFA)
American Association of Nurse Anesthetists Council on Accreditation of Nurse Anesthesia Educational Programs (CoA-NA)
American Bar Association (ABA) Council of the Section of Legal Education and Admissions to the Bar
American Board of Funeral Service Education (ABFSE) Committee on Accreditation
American College of Nurse-Midwives (ACNM) Division of Accreditation
American Council for Construction Education (ACCE) Board of Trustees
American Culinary Federation (ACF) Accrediting Commission
American Dental Association (ADA) Commission on Dental Accreditation
American Dietetic Association Commission on Accreditation for Dietetics Education (CADE-ADA)
American Institute of Certified Planners/Association of Collegiate Schools of Planning Planning Accreditation B. (PAB)
American Library Association (ALA) Committee on Accreditation (CoA)
American Occupational Therapy Association (AOTA) Accreditation Council for Occupational Therapy Ed.(ACOTE)
American Optometric Association (AOA) Accreditation Council on Optometric Education (ACOE)
American Osteopathic Association Commission on Osteopathic College Accreditation
American Physical Therapy Association Commission on Accreditation in Physical Therapy Education
American Podiatric Medical Association (APMA) Council on Podiatric Medical Education (CPME)
American Psychological Association (APA) Committee on Accreditation (CoA)
American Society for Microbiology American College of Microbiology
American Society of Landscape Architects (ASLA) Landscape Architectural Accreditation Board (LAAB)
American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) Council on Academic Accreditation in Audiology and Speech-Language Pathology
American Veterinary Medical Association (AVMA) Division of Education and Research
Association of Collegiate Business Schools and Programs (ACBSP)
Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB)
American Physical Therapy Association (APTA) Commission on Accreditation in Physical Therapy Education (CAPTE)
Commission on Accreditation of Allied Health Education Programs (CAAHEP)
Commission on Accreditation of Healthcare Management Education (CAHME)
Commission on Collegiate Nursing Education (CCNE)
Commission on English Language Program Accreditation
Commission on Massage Therapy Accreditation
Commission on Opticianry Accreditation
Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (CACREP)
Council for Interior Design Accreditation (CIDA)
Council on Aviation Accreditation (CAA)
Council on Chiropractic Education (CCE) Commission on Accreditation
Council on Education for Public Health
Council on Naturopathic Medical Education
Council on Occupational Education
Council on Rehabilitation Education (CORE) Commission on Standards and Accreditation
Council on Social Work Education (CSWE) Office of Social Work Accreditation and Educational Excellence
Joint Review Committee on Education Programs in Radiologic Technology (JRCERT)
Joint Review Committee on Educational Programs in Nuclear Medicine Technology (JRCNMT)
Liaison Committee on Medical Education
Midwifery Education Accreditation Council
Montessori Accreditation Council for Teacher Education

National Accrediting Agency for Clinical Laboratory Sciences (NAACLS)
National Accrediting Commission of Cosmetology Arts and Sciences (NACCAS)
National Architectural Accrediting Board (NAAB)
National Association of Industrial Technology (NAIT)
National Association of Nurse Practitioners in Women's Health Council on Accreditation
National Association of Schools of Art and Design (NASAD) Commission on Accreditation
National Association of Schools of Dance (NASD) Commission on Accreditation
National Association of Schools of Music (NASM) Commission on Accreditation and Commission on Community/Junior College Accreditation
National Association of Schools of Public Affairs and Administration (NASPAA) Commission on Peer Review and Accreditation (COPRA)
National Association of Schools of Theatre (NAST) Commission on Accreditation
National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE)
National Environmental Health Science and Protection Accreditation Council
National League for Nursing Accrediting Commission (NLNAC)
National Recreation & Park Association/American Association for Physical Activity and Recreation (NRPA/AALR) Council on Accreditation
Planning Accreditation Board
Society of American Foresters (SAF)
Teacher Education Accreditation Council (TEAC)

Quadro 24 - Organizações Acreditadoras – USA.

Fonte: Adaptação da autora - 2009 – a partir dos dados - <http://www.ed.gov/admins/finaid/accred/index.html>.

5.2.4.3 Agências de Acreditação: Profissionais Especializadas

Acreditadores profissionais especializados podem alcançar legitimidade, nos Estados Unidos, através do Departamento de Educação de reconhecimento, e pela adesão ao CHEA, ou filiação na Associação de Acreditadores Profissionais e Especializados. Dos acreditadores profissionais e especializados, os mais visíveis incluem a American Dental Association Comissão de Credenciamento Dental; a American Bar Association; a Associação Médica Americana (para as faculdades de escolas médicas); a Associação Advance Collegiate Schools of Business; a American Veterinary Medical Association (para as escolas de medicina veterinária); e a Câmara de Acreditação de Engenharia e Tecnologia (para as escolas de engenharia), entre outros (UNITED STATES DEPARTMENT OF EDUCATION, 2009).

5.2.4.4 Agências de Acreditação: Instituições Religiosas

As Instituições Religiosas podem solicitar acreditação nacional secular, ou elas têm a opção de quatro, diferentes, organismos especializados, que incluem.

Association of Advanced Rabbinical and Talmudic Schools (AARTS),
Association of Theological Schools in the United States and Canada (ATS),
Association for Biblical Higher Education (ABHE),
Transnational Association of Christian Colleges and Schools (TRACS).

Quadro 25 - Agências de Acreditação de Instituições religiosas.

Fonte: UNITED STATES DEPARTMENT OF EDUCATION, 2009 – adaptação da autora em 2009.

Estes grupos especializados em acreditação teológica e escolas religiosas, incluindo seminários e escolas de graduação em teologia, bem como universidades que ensinam a partir de uma ótica religiosa podem solicitar acreditação por uma destas quatro agências acreditadoras ou por agências laicas. “Nós temos encontrado que a acreditação é valiosa, na medida em que prevê a responsabilização das instituições e a credibilidade para aqueles que procuram trabalho de pós-graduação teológica (UNITED STATES DEPARTMENT OF EDUCATION, 2009). É importante dispor de “normas de qualidade.” (KENNETH e HEMPHILL, 2003, p.1).

5.2.4.5 Agências de Acreditação: Outros

O restante das associações de acreditação são formadas por grupos de profissionais, profissionais liberais, comercial ou escolas cujos programas são área da indústria, profissão específica e, por vezes, pode exigir supervisão técnica não fornecida pelas organizações acreditantes de nível mais amplo, por exemplo, o Conselho de Acreditação de Farmácia da Educação. Algumas fontes de informação, em relação a acreditação e inovações na educação superior podem ser encontradas nas páginas da internet nas seguintes agências⁷⁴(UNITED STATES DEPARTMENT OF EDUCATION, 2009).

⁷⁴ Accredited Institutions of Postsecondary Education (<http://www.chea.org>); U.S. Department of Education (<http://www.ed.gov/admins/finaid/accred/index.html>); American Educational Research Association (<http://www.aera.net>); American Council on Higher Education (<http://www.acenet.edu>); American Association of State Colleges & Universities (<http://www.aascu.org>); Association of Governing Boards of Universities and Colleges (<http://www.agb.org>); The Higher Learning Commission of the North Central Association of colleges and Schools (<http://www.ncahigherlearningcommission.org>); Accrediting Commission for Community and Junior Colleges (<http://www.accjc.org>); Academic Quality Improvement Program - AQIP/Accreditation (<http://www.aqip.org>); The Global Forum on International Quality Assurance and Accreditation (<http://portal.unesco.org/education>); American Association of Community Colleges (<http://www.aacc.nche.edu>); League for Innovation in Community Colleges (<http://www.league.org/index.cfm>).

5.2.4.6 Acreditação Regional versus Acreditação Nacional

A nível regional é comum encontrar as instituições credenciadas que são orientadas, predominantemente, e academicamente sem fins lucrativos. Já a nível nacional encontramos as instituições credenciadas que são predominantemente com fins lucrativos e oferecem formação profissional, de carreira técnica ou programas específicos. O Departamento de Educação, Americano, afirmou, no entanto, que os critérios de reconhecimento de acreditadores não fazem qualquer distinção entre tipos de agências de acreditação, de modo que o reconhecimento concedido a todos os tipos de agências de acreditação - regional, institucional, especializada e programática - é idêntico. No entanto, a mesma nota afirma que o âmbito específico de reconhecimento varia consoante ao tipo de organismo reconhecido (UNITED STATES DEPARTMENT OF EDUCATION, 2009).

5.2.5 Processo de Acreditação

O documento, *Commission on Colleges Southern Association of Colleges and Schools*, define o processo de acreditação inicial e continuada, como um procedimento que envolve uma análise coletiva e um julgamento dos círculos internos na instituição. Envolvendo, também, uma revisão, informada, por pares externos à instituição. É uma análise, fundamentada, dos membros eleitos na comissão da instituição. As instituições credenciadas realizam periodicamente revisões internas envolvendo os seus agentes administrativos, funcionários, professores, estudantes, administradores e outros conforme cada processo. A análise interna permite que uma instituição considere a eficácia em alcançar seu objetivo, a conformidade com as exigências da comissão de acreditação, e os esforços na melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos e da qualidade dos programas e serviços oferecidos as suas circunscrições, e o sucesso no cumprimento da missão. Na culminância da “fiscalização” interna, os avaliadores pares representando a comissão, aplicam um julgamento profissional através de uma avaliação preliminar da instituição; e os comissários eleitos fazem a “determinação final de conformidade com os requisitos de acreditação para a instituição.” (COMMISSION ON COLLEGES SOUTHERN ASSOCIATION OF COLLEGES AND SCHOOLS, 2008, p.5).

5.2.5.1 Aplicação dos Requisitos

A Commission on Colleges Southern Association of Colleges and Schools (2008) fundamenta sua acreditação nos requisitos do documento *The Principles of Accreditation: Foundations for Quality Enhancement*. Estes requisitos são aplicáveis a todos os programas institucionais e de serviços, independentemente da sua localização. A comissão aplica as exigências dos princípios da acreditação a todas as instituições candidatas e membros das instituições, independentemente do tipo de organização: privadas com fins lucrativos, privadas sem fins lucrativos, ou públicas. A comissão avalia uma instituição, e toma decisões de acreditação fundamentada, *The Principles of Accreditation: Foundations for Quality Enhancement* (COMMISSION ON COLLEGES SOUTHERN ASSOCIATION OF COLLEGES, 2008, p.6), nos seguintes princípios:

- Conformidade com o princípio da integridade (seção 1);
- O cumprimento dos requisitos essenciais (seção 2);
- Conformidade com os standards (seção 3);
- Conformidade com os requisitos, adicionais, federais (seção 4)
- Conformidade com as políticas da comissão.

5.2.5.2 Revisão do Processo

Encontramos no documento, *The Principles of Accreditation: Foundations for Quality Enhancement*, que “a comissão procede a vários tipos de avaliações institucionais”: na comissão para candidatos encontramos comentários das instituições que procuram candidatura; Na comissão de acreditação se encontram comentários das instituições que pretendem aderir a acreditação inicial; Na comissão de reafirmação se acham comentários das instituições que procuram dar continuação na acreditação na sequência de uma revisão abrangente; Na comissão especial se encontram opiniões das instituições que prorrogam a acreditação, na sequência da avaliação, por circunstâncias institucionais que estão relacionadas com a acreditação; Na comissão mudança substantiva, encontram-se comentários das instituições que pretendem obter aprovação e credenciamento contínuo após a realização de uma mudança ou uma alteração significativa ocorrida pela expansão devido à natureza da

instituição e o seu alcance. Cada um dos itens citados, acima, tem seus próprios documentos de avaliação e procedimentos de avaliação pelos pares, exceto o item 3 reafirmação, pode ser encontrado no sítio Web da Comissão: <<http://www.sacscoc.org>>. A título de ilustração vamos descrever o processo, a seguir, que é específico para uma instituição que busca reafirmação da acreditação (COMMISSION ON COLLEGES SOUTHERN ASSOCIATION OF COLLEGES, 2008, p. 6).

5.2.5.3 Preparação pela Instituição

Como parte do processo de reafirmação, a instituição fornecerá dois documentos distintos: certificação de conformidade e plano de melhoria da qualidade (COMMISSION ON COLLEGES SOUTHERN ASSOCIATION OF COLLEGES, 2008, p. 6).

1. Certificação de Conformidade

No processo para se obter a certificação de conformidade, conforme o documento *“The Principles of Accreditation: Foundations for Quality Enhancement”*, a instituição necessita apresentar cerca de quinze meses antes a documentação de reafirmação da instituição, que é um documento preenchido pela instituição que demonstra o seu julgamento quanto ao grau de conformidade com cada uma das principais exigências das normas abrangentes e dos requisitos federais. Os documentos levam assinatura do contabilista da instituição e do chefe-executivo da acreditação. Ao assinar o documento, os indivíduos certificam que o processo de auto-avaliação institucional tem sido aprofundado, honesto e franco, e que as informações contidas no documento são verdadeiras, exatas e completas (COMMISSION ON COLLEGES SOUTHERN ASSOCIATION OF COLLEGES, 2008, p.6).

2. Plano de Melhoria da Qualidade

No documento, *“The Principles of Accreditation: Foundations for Quality Enhancement”*, o plano de melhoria de qualidade (PMQ) é apresentado entre quatro a seis semanas antes da vistoria da comissão. O plano de melhoria da qualidade é um documento elaborado pela instituição. Nele é necessário incluir um amplo processo de avaliação institucional, em que seja identificado os principais problemas emergentes da avaliação

institucional. O PMQ concentra-se em resultados de aprendizagem e ou no ambiente de apoio a aprendizagem dos alunos e a realização da missão da instituição. Este necessita demonstrar a capacidade institucional para a iniciação, execução e conclusão da PMQ. Necessita incluir de forma generalizada o envolvimento dos círculos institucionais no desenvolvimento e proposta de implementação do PMQ. Identifica metas e um plano para avaliar a sua realização. O PMQ deve ser focado e sucinto (não mais de setenta e cinco páginas de texto narrativo e não mais de vinte e cinco páginas de documentação de apoio com gráficos e tabelas) (COMMISSION ON COLLEGES SOUTHERN ASSOCIATION OF COLLEGES, 2008).

5.2.5.4 Revisão por Pares

A revisão por pares comporta: reunião da comissão de pares; visita da comissão de pares; e revisão da comissão na faculdade, entre outros.

1. Reunião da Comissão de Pares

A comissão, “*The Off-Site Peer Review*” é composto por um presidente e, normalmente, oito a dez avaliadores, que se reúnem em um determinado local (por exemplo, Atlanta, Georgia), para analisar os processos de certificações de conformidade de um grupo de instituições e determinar se cada instituição está em conformidade com todos os requisitos essenciais, exceto as normas e requisitos federais. O grupo de instituições avaliadas, chamado ramo, é composto por mais de quatro instituições similares em matéria de governo e graus oferecidos. Na conclusão da revisão, a comissão de pares irá preparar um relatório separado para cada instituição, explicando as suas decisões quanto ao cumprimento dos requisitos. O relatório é encaminhado para a respectiva instituição e colocado no site da comissão de revisão, que faz a sua determinação final sobre a conformidade (COMMISSION ON COLLEGES SOUTHERN ASSOCIATION OF COLLEGES, 2008).

2. Visita da Comissão de Pares

Na sequência, do processo, a comissão de pares procederá a uma avaliação centrada no campus para finalizar as questões de conformidade com os requisitos essenciais,

abrangente as normas e aos requisitos federias. A comissão de pares, também, consulta sobre as questões abordadas no Plano de Melhoria da Qualidade (PMQ), e avalia a aceitabilidade do PMQ. Na conclusão da visita, a comissão de revisão “On-Site” irá finalizar o relatório de reafirmação, a comissão faz um relatório por escrito das suas conclusões observando as áreas de não-conformidade, incluindo a aceitabilidade do PMQ. O relatório da comissão de reafirmação, junto com a resposta da instituição para áreas de não-conformidade, será encaminhado à comissão para revisão e ação sobre a reafirmação.

3. Revisão da Comissão na Faculdade

A comissão na faculdade revisa os documentos recebidos da comissão de conformidade e relatórios, das comissões permanentes da comissão, relatórios de avaliação elaborados por comissões de pares e as respostas institucionais para esses relatórios. A recomendação da comissão sobre a reafirmação da acreditação de uma instituição é encaminhada para revisão do Conselho Executivo. O Conselho Executivo recomenda a ação à comissão que toma a decisão final sobre a reafirmação e quaisquer atividades de acompanhamento que necessita à instituição. A comissão completa é convocada duas vezes por ano.

4. Características Fundamentais da Acreditação

Conforme, “*The Principles of Accreditation: Foundations for Quality Enhancement*, (COMMISSION ON COLLEGES SOUTHERN ASSOCIATION OF COLLEGES, 2008, p.3), as comissões nas instituições, educacionais, aderem às seguintes características fundamentais da acreditação que são:

A participação no processo de acreditação é voluntária e é um ganho de status e renováveis.

Membros de instituições desenvolvem, alteram e aprovam requisitos de acreditação.

O processo de acreditação é representativo e adequado aos tipos de instituições credenciadas.

A acreditação é uma forma de auto-regulação.

Acreditação exige compromisso institucional e engajamento.

Acreditação é baseada em um processo de revisão pelos pares.

Accreditação exige um compromisso institucional de aprendizagem dos alunos e realização.

Accreditação reconhece a prerrogativa de uma instituição para articular a sua missão dentro do contexto, reconhecido do ensino superior, e de sua responsabilidade e em mostrar que cumpre sua missão.

Accreditação exige empenho institucional ao conceito de melhoria contínua da qualidade através avaliação e melhoria.

Accreditação espera que uma instituição possa desenvolver uma equilibrada estrutura de gestão promovendo institucionalmente a integridade, autonomia e flexibilidade.

Accreditação espera que uma instituição possa garantir que os seus programas são complementados por estruturas de apoio e recursos que permitam o crescimento total e o desenvolvimento dos seus alunos.

5.2.6 Accreditação no Community College

O Distrito - Austin Community College é acreditado pela - Commission on Colleges of the Southern Association of Colleges and Schools - <http://www.sacscoc.org/>, *to award the associate degree*. O Departamento da Educação dos Estados Unidos reconhece a Comissão, acima citada, como a autoridade para a acreditação de instituições de ensino superior (Community Colleges), com bacharelado, mestrado ou doutorado em todo o Sudeste. Accreditação, dos Community Colleges, baseia-se em conformidade com as políticas e procedimentos da comissão e os princípios de Accreditação: “Foundations for Quality Enhancement”, com um conjunto abrangente de normas de regulamentação federal, fundamentadas em compromisso com a integridade e melhoria da qualidade que são concebidos para garantir a qualidade da educação em toda a região sul. Accreditação, dos Community Colleges, constitui uma garantia para o público que a faculdade, curso, (etc,) atende a esses padrões acreditados que é: corpo docente, currículo, missão institucional, direção e efetividade, resultados da aprendizagem dos estudantes, serviços aos estudantes, bibliotecas e estabilidade financeira. A acreditação do Community College: permite o acesso continuado ao financiamento federal para auxílio financeiro a estudantes. Permite aos estudantes transferir créditos para outras faculdades, universidades credenciadas. E é um

elemento importante da administração pública (COMMISSION ON COLLEGES SOUTHERN ASSOCIATION OF COLLEGES, 2008).

5.2.6.1 Reafirmação de Acreditação no ACC

Todas as instituições credenciadas pela Comissão “Commission on Colleges of the Southern Association of Colleges and Schools” são obrigados a passar por uma revisão para a reafirmação da acreditação a cada dez anos. A revisão inclui a elaboração e apresentação de uma Certificação de Conformidade, documentando a conformidade com os Princípios de Acreditação e (a partir de 2004), apresentar um Plano de Melhoria da Qualidade para análise pelas comissões de análise pelos pares⁷⁵ (AUSTIN COMMUNITY COLLEGE, 2009).

5.2.6.2 Community Colleges: Standards de Acreditação

O documento *The Principles of Accreditation: Foundations for Quality Enhancement* (COMMISSION ON COLLEGES SOUTHERN ASSOCIATION OF COLLEGES, 2008), quando se refere a standards de acreditação, apresenta um conjunto de normas abrangentes em quatro domínios que são: 1. missão institucional, administração e eficácia; 2. programas; 3. recursos e 4. a responsabilidade institucional com as políticas da Comissão. Estes quatro domínios, desde minha percepção, estão organizados em indicadores, que são encontrados, também, nos ACC.⁷⁶ O quadro abaixo elenca os: Principles of Accreditation: Foundations for Quality Enhancement (2008, p 23- 32ss).

⁷⁵ Mais detalhes sobre este processo nos Community Colleges, podem ser encontrados em <http://www.austincc.edu/sacs/>.

⁷⁶ Mais detalhes podem ser encontrados em: <http://www.austincc.edu/sacs/standards/>.

Missão Institucional	A declaração da missão é atual e abrangente, com viabilidade de operação na instituição, é periodicamente revista e atualizada, é aprovada pelo conselho diretivo, e é comunicada aos círculos eleitorais da instituição. (2008, p.23)
Direção e Administração	<ul style="list-style-type: none"> - O Conselho de Administração da instituição é responsável pela seleção e a avaliação periódica do diretor executivo. - A autoridade legal e de controle operacional na instituição são claramente definidas dentro da estrutura da instituição. - A instituição avalia a eficácia dos seus administradores periodicamente. - outros itens de avaliação, deste indicador, podem ser encontrados com mais especificidades – The Principles of Accreditation. (2008, p. 24,25).
Eficácia Institucional	<p>A instituição identifica os resultados esperados, avalia o grau dos resultados atingidos, e fornece evidências de melhoria com base na análise dos resultados em cada um dos seguintes áreas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - programas educacionais, de modo a incluir os resultados de aprendizagem do estudante - serviços de apoio administrativo - serviços de apoio educativo - investigação no âmbito da sua missão educativa, se necessário - comunidade / serviço público no âmbito da sua missão educativa, se for o caso. - outros itens de avaliação, deste indicador, podem ser encontrados com mais especificidades – The Principles of Accreditation. (2008, p.25).
Todos os Programas Educacionais	<p>Todos os Programas Educacionais (inclui todos os programas no campus, fora do campus, e programas de ensino à distância e curso tecnológicos e ou profissionalizantes. (é visto também a política da Comissão Educação à Distância)</p> <ul style="list-style-type: none"> - outros itens de avaliação, deste indicador, podem ser encontrados com mais especificidades - The Principles of Accreditation. (2008, p.26).
Programas Educacionais: Programas de Graduação – Licenciaturas	<p>A instituição identifica as competências de nível universitário de educação geral e na medida em que os diplomados tenham alcançado. (Nível de competências da Faculdade).</p> <ul style="list-style-type: none"> - O restante dos itens de avaliação, deste indicador, podem ser encontrados com mais especificidades. (2008, p.27).
Programas Educacionais: Graduação, pós-bacharelado e programas profissionais	<ul style="list-style-type: none"> - A instituição de pós-bacharelado cursos profissionais, programas de mestrado e doutorado, são progressivamente mais avançados do que os cursos de conteúdo acadêmico. - As estruturas da instituição seus currículos de pós-graduação (1) incluem conhecimento de literatura nas disciplinas e (2) asseguram o envolvimento dos estudantes no curso no domínio da investigação e / ou práticas profissional adequada e experiências de formação. (Currículo de Pós-Graduação). - outros itens de avaliação, deste indicador, podem ser encontrados com mais especificidades - The Principles of Accreditation. (2008, p,28).
Faculdade	<p>A instituição emprega membros do corpo docente competente, qualificados para realizar a missão e os objetivos da instituição.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ao determinar as qualificações aceitáveis na faculdade, a instituição faz consideração ao grau mais elevado obtido na disciplina. - A instituição considera competência, eficácia e capacidade, incluindo, se necessário, graus de graduação e pós-graduação, experiências relacionadas ao trabalho de campo, licenciamento profissional e certificações, prêmios e honrarias, a excelência documentada no ensino contínuo, ou de outras competências demonstradas e realizações que contribuem para um ensino eficaz dos estudantes e dos resultados de aprendizagem. - Para todos os casos, a instituição é responsável para justificar e documentar a qualificação do seu corpo docente. (2008, p. 29).
Biblioteca e outros recursos de aprendizagem	<p>A instituição dispõe de instalações e recursos de aprendizagem / informação que sejam adequados para apoiar o ensino, pesquisa e a missão de serviço educacional.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A instituição garante que os usuários têm acesso regular e oportuna instrução no uso da biblioteca e outros recursos de aprendizagem / Informação. - A instituição fornece um número suficiente de pessoal qualificado, com a educação adequada ou experiência na biblioteca e / ou outros recursos de aprendizagem / de

	informação para realizar a missão da instituição. (2008, p.29).
Assuntos estudantis e serviços	<ul style="list-style-type: none"> - A instituição organiza e edita uma declaração clara e adequada dos direitos e responsabilidades dos estudantes e divulga a comunidade acadêmica. (Direitos do Estudante) - A instituição protege a segurança, confidencialidade e integridade dos registros do estudante e mantém medidas especiais de segurança para proteger e fazer backup de dados. (Registros de Estudante) - A instituição emprega pessoal qualificado para garantir a qualidade e eficácia dos seus programas de assuntos estudantis. (Pessoal qualificado). (2008, p.29).
Recursos financeiros	<p>A instituição demonstra estabilidade financeira. (Estabilidade financeira) - A instituição fornece informações sobre perfil financeiro anual com comparativos de outros anos, conforme solicitado pela Comissão. Todas as informações são apresentadas de forma precisa e adequada e representa a operação total da instituição. (Apresentação do demonstrativo financeiro).</p> <ul style="list-style-type: none"> - A instituição possui programas de auditorias para as ajudas financeiras federais como exigido pelos e regulamentos do Estado. (Auditorias de apoio financeiro) - A instituição exerce um controle adequado sobre todas as suas demonstrações financeiras recursos. (Controle das finanças) - A instituição mantém o controle financeiro sobre financiamento externo ou de investigação programas e patrocinadores. (Controle de patrocínio pesquisa / fundos externos). (2008, p.30)
Recursos físicos	<p>A instituição exerce um controle adequado sobre todas as propriedades e recursos físicos. (Controle de recursos físicos).</p> <ul style="list-style-type: none"> - A instituição toma as medidas razoáveis para fornecer um ambiente seguro para todos os membros da comunidade no campus. (Ambiente institucional). <p>A instituição opera e mantém as instalações físicas, tanto no campus como fora dele, que servem adequadamente às necessidades da instituição, dos programas educacionais, serviços de apoio, e outros missões relacionadas as atividades. (Instalações físicas). (2008, p.30).</p>
Responsabilidade institucional: comissão de políticas	<p>Responsabilidade com a comissão - para o cumprimento de substantivas alterações em procedimentos e políticas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A Comissão credencia toda a instituição e seus programas e serviços, onde quer que estejam localizados. - Acreditação é específica para uma instituição e está fundamentada nas condições existentes no momento da avaliação mais recente e não é transferível para outras instituições ou entidades. (2008, p.30).
Responsabilidade institucional: comissão de políticas	<p>Responsabilidade com o cumprimento das políticas da comissão.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A filosofia da Comissão de acreditação é de negar a concessão do credenciamento/acreditação a uma instituição de ensino superior em que por qualquer motivo não atende aos requisitos dos princípios da acreditação no julgamento, profissional, dos revisores, ou o não cumprimento com as políticas da Comissão. (http://www.sacscoc.org). (2008, p.30)
Responsabilidade institucional: comissão de políticas	<p>Representação jurídica da comissão</p> <p>A instituição divulga o nome de seu creditor, o endereço e telefone de acordo com as exigências federais. (2008, p.32).</p>

Quadro 26 - Principles of Accreditation: Foundations for Quality Enhancement

Fonte: Elaboração da autora a partir de (COMMISSION ON COLLEGES SOUTHERN ASSOCIATION OF COLLEGES, 2008, p.1-39) e - <http://www.austincc.edu/sacs/standards/>

Em suma, pelo que vimos no texto, nos Estados Unidos a acreditação das instituições de educação superior não é obrigatória. Embora possa haver faculdades e até universidades com qualidade que não estão acreditadas, por nunca terem pedido a acreditação, esta é sempre sinônimo de qualidade. As instituições de educação acreditadas foram submetidas a vistorias e auditorias e foi-lhes concedida a acreditação por preencherem os requisitos mínimos de

qualidade acadêmica. A acreditação é dada por agências de acreditação autorizadas para efeito pelo *American Council on Education* (ACE) e pelo *Council for Higher Education Accreditation* (CHEA) e a lei requer que o secretário da Educação publique uma lista das agências de acreditação reconhecidas como sendo de confiança. Embora no site de cada faculdade, universidade contenha a referência ao fato de estar acreditada, esta informação, também, pode ser obtida no site <http://www.chea.org>. Além da acreditação institucional, alguns programas de estudo podem estar ainda profissionalmente acreditados. É o caso de programas da engenharia, medicina, psicologia, direito, enfermagem. Nos Estados Unidos há uma longa tradição de acreditação por organizações privadas sem fins lucrativos. A primeira agência foi a Associação das Escolas e Colégios de Nova Jersey criada em 1885. Estas organizações são associações não governamentais cujos membros são voluntários e instituições de ensino superior. Este texto descreveu, de forma simples, o que se entende por acreditação e o processo de acreditação da educação superior nos Estados Unidos e deu-se ênfase na educação tecnológica (ASUTIN COMMUNITY COLLEGE, 2009).

5.3 NORMAS DE PADRONIZAÇÃO - UTILIZADAS POR INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR TECNOLÓGICA, NO BRASIL: NACIONAL SINAES - INTERNACIONAL ISO

A sociedade do conhecimento⁷⁷ está correlacionada à presença do Estado Avaliador; com a utilização de critérios de qualidade e, mais recentemente, a garantia da qualidade da

⁷⁷ Celso João Ferretti (2008) em palestra XIV ENDIPE: ao referir-se ao termo “sociedade do conhecimento”, afirma que o mesmo é utilizado com frequência em textos que se voltam para o exame e análise das mudanças que têm se verificado no campo do trabalho, em particular aquele ligado ao setor industrial, em função da adoção de novas tecnologias de base física e organizacional, com especial atenção para as primeiras. É comum encontrá-lo também em textos oriundos da área educacional, tendo em vista o argumento de que, sendo as sociedades atuais do conhecimento, cabe à educação, de forma geral, e à escolar, de forma particular, atentar para essa característica, adequando-se às demandas que, nesse sentido, lhe são feitas. Nem sempre, todavia, a expressão sociedade do conhecimento é interpretada da mesma forma. Na verdade, dado seu caráter vago e polissêmico, assume vários significados, conforme a conveniência dos que a utilizam. Para fins deste trabalho, interessa focar a educação profissional, bem como a qualidade que aí se dá ou pode se dar tendo em vista a discussão sobre a “sociedade do conhecimento.” Parte-se, nesse sentido, da constatação, fartamente documentada, de que a ênfase posta no conhecimento técnico-científico e na informática por vários países centrais, bem como por aqueles menos ou mais diretamente sob seu raio de influência, repercute, de alguma forma, na educação por eles oferecida. No caso brasileiro, foi possível verificar, a partir do início da década de 1990 e, mais especificamente, a partir do governo Fernando Henrique Cardoso, que, lastreando-se em documentos de agências multilaterais, lidos a partir dos interesses nacionais, as políticas educacionais orientaram-se pela valorização dos conhecimentos técnico-científicos, assim como da informação. O documento *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, produzido pela CEPAL, em particular, exerceu influência marcante nesse processo.

educação superior MOROSINI, 2008a). Nesse contexto complexo, ambíguo e desafiante pretende-se descrever e analisar a política de avaliação da educação superior, no Brasil, a partir do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, implantado, como política de Estado, a partir de 2004 pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 e suas normas de controle de qualidade da Educação Superior. Após a apresentação das normas de regulação controle e avaliação do SINAES, será descrito e analisado as normas da família ISO 9000:2000, mais especificamente a norma ISO 9001:2000, as quais são utilizadas pela instituição em estudo e por outras organizações de Educação Superior Tecnológica.

Acreditação

Como já vimos no texto acima, a *acreditação nos USA* é um processo feito por uma agência externa de revisão de qualidade, empregado para examinar em profundidade as faculdades, as universidades e os programas de Educação Superior, visando garantia e desenvolvimento da qualidade, resultando do mesmo, uma acreditação da instituição, do curso e ou do programa. A agência norte-americana de acreditação, CHEA, Council for Higher Education Accreditation, entende a acreditação como um processo que assegura a qualidade da educação enquanto um produto que deve ser mostrado à sociedade, visando obter confiança no seu uso. A instituição que oferece o produto educativo é a que promete ser de qualidade e uma agência externa “independente” o assegura, o certifica, para o público interessado que este produto possui qualidade.

Para Polidori (2006) a *acreditação* é vista como *Accountability* (responsabilização), ou seja, um sistema composto por avaliações internas e externas que utilizam indicadores de desempenho como dados-base para análises das instituições. Um processo coordenado por uma agência externa de avaliação em que as instituições de ensino devem alcançar um padrão externo previamente estabelecido. Seu objetivo principal é verificar se a instituição tem padrões educativos mínimos e sendo assim, certificá-la publicamente. Os resultados da acreditação, normalmente, são tornados públicos embora se omitam alguns detalhes que possam embarçar a instituição e criar uma relação antagonica com a agência de avaliação.

A maioria dos processos e organizações de acreditação na América Latina e Caribe começaram a operar na década de 90, incitadas por leis governamentais. Por exemplo: o Conselho Superior de Educação, CSE, Chile, foi fundado em 1990; a Comissão Nacional de Acreditação de Graduandos, CNAP, Chile, em 1999; o Conselho Nacional de Acreditação, CNA, Colômbia, em 1992 (a Colômbia também tem a Comissão Nacional para Programas de

Doutorado e Mestrado desde 1994); o Ministério de Educação e Cultura, Uruguai, tem executado essas funções desde 1995; a Comissão Nacional para Avaliação e Acreditação Universitária, CONEAU, Argentina, em 1996; o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, SINAES em 2004, Costa Rica, 1999; o Conselho para Acreditação da Educação Superior, COPAES, México, em 2000.

No Chile, por exemplo, se considera acreditada uma instituição que adquiriu autonomia após passar a etapa fundacional em que a supervisão do Estado realizada pelo poder executivo concedeu autorização de funcionamento; uma etapa de funcionamento aprovada, em que a supervisão verificou o cumprimento das normas e concedeu o Licenciamento ou Autonomia; uma etapa de funcionamento autônomo, em que a supervisão verificou o cumprimento de normas com atenção aos ‘reclamos’. Com isto, acreditam-se as instituições e programas, entendendo-se que a supervisão do Estado está orientada para o cumprimento das normas, busca de qualidade da Educação Superior, através da regulação. Esse processo tem por finalidade maior a proteção do usuário.

No Brasil, a palavra acreditação ainda não é utilizada no sentido de garantia de qualidade, vista no texto acima. Programas de pós-graduação têm sido avaliados pela CAPES desde a década de 60 (ACREDITAÇÃO, 2006). Instituições federais e privadas e cursos acadêmicos são regulamentados pelo Ministério da Educação (MEC). Programas municipais e estaduais e instituições são regulamentados pelo Conselho de Educação de cada estado. Desde 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) tem coordenado avaliações e regulamentos e avaliação. Como percebemos, a maioria das organizações de acreditação é governamental, como as organizações da Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador e outras. No entanto, há também organizações de acreditação não-governamentais em países como México, Estados Unidos e Venezuela⁷⁸.

Para Leite (2000, 2002), os formatos de supervisão ou acreditação das IES pelo Estado passaram a acompanhar os processos avaliativos acontecidos nos últimos anos. Observa-se que no Brasil convivem, muitas vezes agindo sinergicamente, variados procedimentos para controle da expansão e da qualidade do sistema de educação superior. “Contudo, não se pode afirmar que exista um processo de acreditação de IES tal como é entendido em várias partes do mundo educacional.” (LEITE, 2000, p.58).

A partir do documento SINAES (2007), a palavra acreditação vem tendo novo espaço no marco regulatório Brasileiro confira:

⁷⁸ Dados encontrados na - Entrevista: José Dias Sobrinho – Sorocada- <http://www.uniso.br> – consulta em 23/04/2008.

[...] a entrada no sistema de educação superior passa ser a entendida como um processo que dura cerca de três anos, dependendo do tempo de duração de seus cursos, o qual será concluído com ato de reconhecimento dos cursos que estiveram funcionando a contento e de credenciamento da instituição. A partir desse momento, a instituição integra-se ao sistema de avaliações periódicas de **acreditação**, a primeira delas a ser concluída ao redor do oitavo ano, desde o início de atividades, ou seja a partir de três anos após o credenciamento inicial de uma instituição. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, SINAES, 2007, p. 134 – grifo nosso).

Avaliação

A palavra avaliação é proveniente do latim “valere” e significa ter ou dar valor a algo, validar ou tornar válido, digno. No Dicionário (2001, p. 76), avaliação é definida como “ato ou efeito de avaliar, valor determinado pelos avaliadores.” Ou seja, a avaliação se refere a processos de construção de sentidos e conhecimentos sobre sujeitos, objetos ou coisas, atividades e instituições, colocados em relação educativa ou profissional durante determinado período de tempo.

O conceito de avaliação como plurirreferencial, complexo, polissêmico, com múltiplas e heterogêneas referências é trabalhado por Dias Sobrinho (2002). Para o autor, a avaliação faz parte de um campo de conhecimento cujo domínio é disputado por diversas disciplinas e práticas sociais de distintos lugares acadêmicos, políticos e sociais. Necessita de uma pluralidade de enfoques e a cooperação ou a concorrência de diversos ramos de conhecimentos e metodologias de várias áreas, não somente para que seja entendida ou reconhecida intelectualmente, mas também para poder, ela própria, se exercitar concretamente de modo fundamentado, de diferentes modos e com distintos modelos, em seu funcionamento sócio-histórico (AVALIAÇÃO, 2006).

Para Leite (2005), as definições de avaliação vêm evoluindo no processo sócio-histórico de sua concretização. Em sua primeira geração, no início do século vinte, foi compreendida como medida de resultados; em sua segunda geração, entre os anos 1930 e 1950, definiu-se em termos de alcance de objetivos; a terceira geração, desde os anos 1960, entende a avaliação como juízo ou apreciação de mérito ou valor de alguma coisa; a quarta geração conceitua a avaliação como uma construção da realidade, uma atribuição de sentidos influenciada pelos contextos e pelos valores intervenientes. Nas últimas décadas, com os avanços tecnológicos e informacionais, a avaliação passa a qualificar-se requisitando profissionais especializados. Surgem as associações profissionais e a institucionalização de suas funções qualificadas predominantemente pela técnica e pela ética.

Ao referir-se a *avaliação e educação*, Dias Sobrinho (2002, p. 47), afirma que as concepções de avaliação guardam relação com as concepções de educação porque, ao avaliar um curso, programa ou instituição, se está desenvolvendo uma ação técnico-pedagógica vinculada ao campo da educação e às suas referências éticas, valorativas e sociais. Assim sendo, a avaliação reflete, nos seus enfoques ou formatos, as concepções de educação. “A cada uma dessas concepções correspondem instrumentos e técnicas *de avaliação* que se lhes ajustam. Esses instrumentos e a tecnicidade de que são feitos respondem a uma opção ética nem sempre explícita.”

A *avaliação da qualidade* é entendida por alguns autores (GREEN, 1994; LEITE, 2005; MOROSINI, 2008a), como um atributo ou conjunto de atributos dos objetivos, dos serviços e das relações que existem no seio das instituições das sociedades modernas e que, segundo a percepção dos cidadãos, satisfazem as suas expectativas razoáveis, tornando-as dignas de confiança. A expressão “avaliação da qualidade” conota que algo distingue um bem ou serviço dos demais que o mercado oferece para satisfazer as mesmas ou análogas necessidades; designa um processo que avalia a qualidade das atividades específicas desenvolvidas por uma instituição educacional (AMARAL, 2008).

Para Morosini (2008b, 2008c, 2009a), o conceito de qualidade associado ao de avaliação está no centro de profunda discussão, porque sua definição depende de quem procede à avaliação e do contexto em que essa se efetua. Depende dos paradigmas que orientam a avaliação e suas concepções explícitas ou implícitas. Na avaliação da qualidade do Ensino Superior, é possível considerar que a qualidade está associada a um elevado grau de exigência acadêmica, aos aspectos pedagógicos, aos referenciais para obtenção de melhores empregos, ocupações no mercado de trabalho, para atender ao princípio da liberdade de escolha de oferta educacional, ao princípio da empregabilidade. Nesse sentido, para Morosini (2008), a noção de qualidade pode ter um significado diferente para pessoas diferentes e diz respeito a processos ou resultados, não se podendo, portanto, falar de qualidade, mas sim de qualidades.

Para Morosini (2008a) e Leite (2005), a avaliação da qualidade da educação é um termo empregado com pelo menos duas conotações. A primeira conotação se refere à possibilidade de um sistema de avaliação que atenda às exigências do mundo produtivo e tem a competitividade como ‘êmulos’. A segunda conotação se refere ao desenvolvimento de uma cultura de avaliação, fundamentada e crítica, capaz de acenar para uma condição emancipatória da educação, e aposta na participação e na solidariedade como possibilidade.

5.3.1 Avaliação da Educação Superior, no Brasil: Diagnóstico do Marco Legal – SINAES

No diagnóstico do marco legal da Avaliação e Regulação da Educação Superior, no Brasil, implica um exame da diversificada legislação produzida na última década desde: A Constituição de 1988 às sucessivas Medidas Provisórias, passando pela nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e por vários Decretos, houve indiscutivelmente um progresso no reconhecimento legal da importância da Avaliação associada à “idéia de melhoria da qualidade.” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, SINAES, 2007, p.33).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394; aprovada em 1996 - consolidou como “pilar” essencial da educação superior, a necessidade dos processos de avaliação, seja no que condiz à orientação das diretrizes políticas visando à melhoria do ensino – avaliar com vistas à qualidade, seja quanto à definição de ações de acreditação do sistema de ensino superior por parte de órgãos competentes – avaliar para supervisão e controle estatal. Em seu artigo 9º, inciso IX, que o governo federal deve “autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar [...] cursos e instituições de educação superior.” De acordo com o inciso VI da mesma Lei, cabe ao Estado “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar [...]” (BRASIL, 1996).

Outra importante definição foi feita no art. 46 da LDB. A “autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.” Pelo parágrafo 1º deste artigo, os resultados do processo regular de avaliação podem gerar sanções e punições. Uma vez constatadas deficiências, deve ser aberto um prazo para saneamento que geraria nova reavaliação, a qual pode resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento (BRASIL, 1996).

Outro documento legal importante, que se pode citar, é o Plano Nacional de Educação PNE, Lei nº 10.172, aprovado em 2001, contendo as metas no prazo de dez anos para o sistema educacional brasileiro. Em seu artigo 4º o PNE prevê que a “União instituirá o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecerá os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do PNE.” Na meta nº 6, do capítulo sobre Educação Superior, estabelecesse que o Estado deve criar “um amplo e diversificado sistema de

avaliação interna e externa que englobe os setores público e privado, e promova a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica.” A diretriz do Plano para a regulação do sistema consiste em planejar a expansão com qualidade; essa diretriz está assentada na visão de que nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior (BRASIL, 2001). A regulamentação da avaliação da Educação Superior foi fundamentada nessas diretrizes legais; e em 2004, o governo organizou uma Comissão Especial de Avaliação⁷⁹, “[...] com a finalidade de analisar, oferecer subsídios [...] propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da Educação Superior [...]” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, SINAES, 2007, p.27). Finalmente, em 14 de abril de 2004, foi aprovada no Congresso Nacional a Lei nº 10.861; que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, fundamentado na lógica capaz de articular “regulação e avaliação” e que considere a avaliação institucional “[...] como parte de um conjunto de políticas públicas [...] voltadas para a expansão do sistema pela democratização do acesso, para que a qualificação do mesmo faça parte de um processo mais amplo de revalorização da educação superior.” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, SINAES, 2007, p.11).

A explicitação da concepção de avaliação no âmbito da nova proposta, no documento norteador de implantação do SINAES, afirma que a avaliação necessita ir além da medição e de aspectos performáticos. A avaliação adere à própria discussão do sentido ou da existência das instituições de ensino superior na sociedade; entendendo que estas têm funções múltiplas; que o conhecimento produzido no interior delas, além de ser requisitado como força produtiva, também é um instrumento de cidadania, em sua pluralidade, em sua diversidade. Nessa perspectiva, a avaliação é chamada emancipatória, a avaliação não se apresenta somente como prática produtora de juízos de fatos, de coleta de informação, medida e controle de desempenho. “Seu processo requer reflexão tanto sobre a prática quanto sobre o objeto e os efeitos da avaliação, o que só pode ser feito através de juízos de valor.” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, SINAES, 2007, p.21). O documento enfatiza, ainda, que o sistema criado deve combinar “regulação e avaliação”, em suas “dimensões interna e externa.” Essa tarefa deve

⁷⁹ A Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior-CEA foi designada por meio de duas Portarias Ministeriais: a) Portaria MEC/SESu nº 11 de 28 de abril de 2003; b) Portaria MEC/SESU nº 19 de 27 de maio de 2003. A CEA foi instalada pelo Ministro da Educação, Cristovam Buarque; foi presidida pelo professor José Dias Sobrinho (Unicamp) e composta por membros de várias IES brasileiras, órgãos públicos estatais e entidades da comunidade acadêmica (associações científicas, sindicatos, entre outras). (BRASIL, SINAES, 2007, p.27).

ser assumida de forma “compartilhada” pelo Estado e pelas instituições de educação superior, mas o interesse deve ser, acima de tudo, da própria população, que possui o “direito” de: [...] contar com um sistema educativo que cumpra com os principais anseios e necessidades mais gerais da sociedade, e de “saber como as instituições estão realizando seus mandatos sociais relativos ao avanço do conhecimento e à formação de cidadãos que também sejam bons profissionais.” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, SINAES, 2007, p.22).

5.3.2 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)

O SINAES foi criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O Sinaes avalia 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 da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos.

O Sinaes possui uma série de instrumentos complementares para gerenciar o processo de avaliação: auto-avaliação, avaliação externa, Enade, Avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação (censo e cadastro). Os resultados das avaliações possibilitam traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no País. Os processos avaliativos são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). A operacionalização é de responsabilidade do Inep.

As informações obtidas com o Sinaes são utilizadas pelas IES, para orientação da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; pelos órgãos governamentais para orientar políticas públicas e pelos estudantes, comunidade, instituições acadêmicas e o público em geral, para orientar suas decisões quanto à realidade dos cursos e das instituições.

O Sinaes possui três grandes objetivos sendo eles: identificar mérito e valor das instituições, áreas, cursos e programas, nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação; melhorar a qualidade da educação superior, orientar a expansão da oferta; promover a responsabilidade social das IES, respeitando a identidade institucional e a autonomia.

O SINAES possui, também, três grandes indicadores que são:

1. *A avaliação das instituições*: é realizada na perspectiva de identificar seu perfil e o significado da sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, respeitando a diversidade e as especificidades das diferentes organizações acadêmicas;
2. *A avaliação dos cursos de graduação*: é realizada com o objetivo de identificar as condições de ensino oferecidas, perfil do corpo docente, instalações físicas e organização didático-pedagógica;
3. *A avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação*: é realizada pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), com a finalidade de aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências. Este exame é aplicado por meio de procedimentos amostrais, ao final do primeiro e do último ano do curso, com uma periodicidade máxima trienal. O Enade é acompanhado de instrumento de levantamento do perfil dos estudantes (questionário socioeconômico) e é considerado componente curricular obrigatório dos cursos.

O SINAES possui instrumentos próprios para os *Processos de Avaliação*: ou seja, o Sinaes propõe uma avaliação institucional integrada por diversos instrumentos complementares: auto-avaliação, avaliação externa, Enade, condições de ensino e instrumentos de informação (censo e cadastro). O Sinaes possui também, *Coletas de informações através*: Censo da Educação Superior (integrado ao Sinaes e incluindo informações sobre atividades de extensão); Cadastro de Cursos e Instituições (integrado ao Sinaes); CPA: Comissão Própria de Avaliação (criadas nas IES com a atribuição de conduzir os processos de avaliação interna da instituição, da sistematização e de coleta de informações).

No Sinaes, a integração dos instrumentos (auto-avaliação, avaliação externa, avaliação das condições de ensino, Enade, censo e cadastro) permite a atribuição de conceitos, ordenados numa escala com cinco níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas. Com relação ao Enade, existirão padrões de qualidade estabelecidos por especialistas, com o objetivo de expressarem com maior fidedignidade o desempenho dos alunos.

A divulgação dos resultados abrange tanto instrumentos de informação (dados do censo, do cadastro e outros) quanto de avaliação de mérito e de valor (pareceres das

comissões de avaliação, informações sobre infra-estrutura, desenvolvimento profissional e condições de trabalho do corpo docente e técnico-administrativo, acervo bibliográfico, condições dos laboratórios didáticos e de pesquisa.

5.3.3 SINAES: Avaliação e Regulação

O Estado e a comunidade educativa, cada qual com suas especificidades, têm responsabilidades quanto à regulação e à avaliação propriamente dita. O Estado supervisiona e regula a educação superior para efeitos de planejamento e garantia de qualidade do sistema. Para isso, precisa estabelecer clara e democraticamente a sua política e, para viabilizá-la, os seus aparatos normativos de controle, fiscalização, supervisão, bem como os meios para implementá-los. Seu papel não se limita à regulação no sentido do controle burocrático e ordenamento; compete-lhe também avaliar a educação superior de modo a fornecer elementos para a reflexão e propiciar melhores condições de desenvolvimento. Neste contexto o entendimento do SINAES é de que se separam claramente as funções de avaliação e de regulação da Educação Superior (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, SINAES, 2007).

A avaliação orienta-se para a missão institucional da educação superior. Sendo a missão das instituições de Educação Superior matéria de Estado – e não de governo –, concebe-se a avaliação como um processo que procede sem desdobramentos de natureza controladora ou de fiscalização. Com transparência, no entanto, posto que ao Estado cabe garantir aos cidadãos a plena informação, por meio de variadas modalidades de aferição, sobre a qualidade, responsabilidade, dedicação acadêmica das instituições de ensino.

O documento base do SINAES enfatiza as duas dimensões que conferem identidade ao Sistema, devendo acontecer de forma articulada: a *avaliação* educativa propriamente dita, de natureza formativa, mais voltada à atribuição de juízos de valor e mérito em vista de aumentar a qualidade e as capacidades de emancipação e a *regulação*, em suas funções de supervisão, fiscalização, decisões concretas de autorização, credenciamento, reconhecimento, descredenciamento, transformação institucional, etc., “funções próprias do Estado.” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, SINAES, 2007, p.89). Nessa tese nossa ordem de apresentação do

SINAES segue o proposto acima, ou seja, vamos apresentar primeiro a avaliação e logo a regulação.

5.3.3.1 Avaliação das Instituições de Educação Superior

A Avaliação Institucional é um dos componentes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e está relacionada: à melhoria da qualidade da educação superior; à orientação da expansão de sua oferta; ao aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; ao aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. A Avaliação Institucional divide-se em duas modalidades: *Auto-avaliação* - Coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada instituição e orientada pelas diretrizes e pelo roteiro da auto-avaliação institucional da CONAES. *Avaliação externa* – Realizada por comissões designadas pelo Inep, a avaliação externa tem como referência os padrões de qualidade para a educação superior expressos nos instrumentos de avaliação e os relatórios das auto-avaliações. O processo de avaliação externa independente de sua abordagem se orienta por uma visão multidimensional que busca integrar sua natureza formativa e de regulação numa perspectiva de globalidade.

Em seu conjunto, os processos avaliativos devem constituir um sistema que permita a integração das diversas dimensões da realidade avaliada, assegurando as coerências conceitual, epistemológica e prática, bem como o alcance dos objetivos dos diversos instrumentos e modalidades.

A avaliação institucional é o instrumento central, organizador da coerência do conjunto. O foco principal dos processos avaliativos são as IES. “A avaliação aqui priorizada é a institucional, sob três aspectos.” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, SINAES, 2007, p.98). O objeto de análise é o conjunto de dimensões, estruturas, relações, atividades, funções e finalidades de uma IES; dentre outros aspectos, ensino-pesquisa-extensão, administração, responsabilidade e compromissos sociais, formação; os sujeitos da avaliação são os conjuntos de professores, estudantes, funcionários e membros da comunidade externa especialmente convidados ou

designados; e os processos avaliativos seguem os procedimentos institucionais e se utilizam da infra-estrutura da própria instituição.

Na auto-avaliação, a avaliação da instituição é o componente central que confere estrutura e coerência ao processo avaliativo que se desenvolve na IES, integrando todos os demais componentes da avaliação institucional. Assim sendo, a avaliação institucional buscará fornecer uma visão global sob uma dupla perceptiva, sendo que o objetivo de análise é o conjunto de demissões, estruturas, relações, atividades, funções e finalidade da IES, centrado em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão segundo os diferentes perfis e missões institucionais. Essa compreenderia, na avaliação da instituição, a gestão, a responsabilidade e os compromissos sociais, a formação acadêmica e profissional com vistas a repensar sua missão para o futuro. Os sujeitos da avaliação são os conjuntos de professores, estudantes, técnico-administrativos convidados ou designados, ou seja, nos objetos e objetivos da avaliação institucional encontramos o trabalho pedagógico e científico, em seu sentido técnico e formativo, e as atividades mais diretamente vinculadas aos compromissos sociais da instituição são o foco central da avaliação, tanto na dimensão interna quanto na externa. Porém, para um melhor conhecimento dessa dimensão acadêmica, filosófica e política da formação em sentido amplo, também é necessário compreender as relações sociais e as condições de trabalho, a eficiência administrativa e a eficácia dos processos interpessoais que se desenvolvem nas distintas instâncias. Também é imprescindível conhecer as condições de sustentabilidade e continuidade e todos os dados importantes da infra-estrutura, especialmente aqueles mais diretamente relacionados com a pesquisa e com o ensino, como laboratórios, bibliotecas, equipamentos, instrumentos técnicos etc., sem nunca perder de vista as finalidades e objetivos primordiais da instituição educativa. É também de enorme importância, a apreciação crítica dos fluxos de informação, bem como a análise do funcionamento das câmaras, conselhos, comissões e outras estruturas colegiadas da instituição.

A auto-avaliação; constitui um processo pelo qual a instituição analisa internamente o que é e o que deseja ser, o que de fato realiza, como se organiza, administra e age, buscando sistematizar informações para analisá-las e interpretá-las com vistas à identificação de práticas exitosas, bem como a percepção de omissões e equívocos, a fim de evitá-los no futuro. Tem como eixo central, o respeito pelas diferentes missões institucionais. Avaliando a instituição como uma totalidade integrada, que permite a auto-análise valorativa da coerência entre a missão e as políticas institucionais efetivamente realizadas, visando a melhoria da qualidade acadêmica e ao desenvolvimento institucional. Privilegia o conceito da auto-avaliação e sua

prática educativa para gerar, nos membros da comunidade acadêmica, autoconsciência de suas qualidades, problemas e desafios para o presente e o futuro, estabelecendo mecanismos institucionalizados e participativos para a sua realização.

Em termos práticos, a construção da informação e sua análise serão feitas com a participação dos segmentos da comunidade acadêmica, à luz da missão ou projeto da instituição. Concluída essa, avança-se para a outra fase: o exame da coerência do projeto institucional e sua realização, na qual a instituição avalia seus níveis de pertinência e qualidade, suas fortalezas e fragilidades, a partir das quais construirá uma agenda futura, articulando objetivos, recursos, práticas e resultados. O conjunto de informações obtido, após trabalho de análise e interpretação, permite compor uma visão diagnóstica dos processos pedagógicos, científicos e sociais da instituição, identificando possíveis causas de problemas, bem como possibilidades e potencialidades.

Entende-se a auto-avaliação como um processo cíclico, criativo e renovador de análise e síntese das dimensões que definem a instituição. O seu caráter diagnóstico e formativo de autoconhecimento deve permitir a reanálise das prioridades estabelecidas no Projeto Político Institucional e o engajamento da comunidade acadêmica na construção de novas alternativas e práticas. A prática da auto-avaliação como processo permanente será instrumento de construção e/ou consolidação de uma cultura de avaliação da instituição, com a qual a comunidade interna se identifique e comprometa. O seu caráter formativo deve permitir o aperfeiçoamento, tanto pessoal (dos docentes, discentes e corpo técnico-administrativo) quanto institucional, pelo fato de colocar todos os atores em um processo de reflexão e autoconsciência institucional.

Em outras palavras, a auto-avaliação será o instrumento básico obrigatório e imprescindível para todos os atos de regulação, cujo exercício é prerrogativa do Estado. Por outro lado, toda regulação se fará de modo articulado à auto-avaliação. A auto-avaliação também terá importantes funções de auto-regulação. Por meio dela, as instituições conhecerão melhor a sua própria realidade e poderão praticar os atos regulatórios internos que considerem necessários para cumprir com mais qualidade e pertinência os seus objetivos e suas missões. Além de seus próprios estudos, também receberão as recomendações e indicações das Comissões de avaliação externa.

Na concepção do Sinaes, são as próprias instituições que se auto-avaliam a partir de seu modelo institucional, sua missão e sua realidade. Para isto, cada IES deverá constituir uma Comissão Própria de Avaliação (CPA), necessita contar em sua composição com a participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica e, também, da sociedade civil

organizada, ficando a critério dos órgãos colegiados superiores da instituição as definições quanto ao seu modelo de organização, quantidade de membros e dinâmica de funcionamento. Cada CPA deverá planejar estratégias de avaliação que considerem as características da instituição, seu porte e a existência ou não de experiências anteriores de avaliação, incluindo a auto-avaliação da pós-graduação e outras, se houver na instituição. A CPA sendo um órgão de representação acadêmica e não da administração da instituição precisa adquirir sua legitimidade junto da comunidade. Neste sentido, a escolha dos seus membros adquire importância fundamental. As diretrizes recomendam que sejam consultados os agentes participantes do processo, pois sem o envolvimento da comunidade, a avaliação não cumprirá o seu ciclo de participação.

Na avaliação externa, os resultados da auto-avaliação serão submetidos ao olhar externo de especialistas de áreas/cursos, de planejamento e de gestão da educação superior, na perspectiva de uma avaliação externa das propostas e das práticas desenvolvidas. As ações de avaliação interna e externa devem ser realizadas de forma combinada e complementar, havendo em ambas plena liberdade de expressão e busca de rigor e de justiça. A instituição deve fazer um grande esforço para motivar a comunidade e para envolver vários setores da comunidade externa a participar dos processos avaliativos. O exame “de fora para dentro” pode corrigir eventuais erros de percepção produzidos pelos agentes internos, muitas vezes acostumados acriticamente às rotinas e, mesmo, aos interesses corporativos. A avaliação externa, coerente com a dimensão interna, é um importante instrumento cognitivo, crítico e organizador das ações da instituição e do Ministério da Educação. Ela exige a organização, a sistematização e o inter-relacionamento do conjunto de informações quantitativas e qualitativas, além de juízos de valor sobre a qualidade das práticas e da produção teórica de toda a instituição. Por isso, a integração da avaliação interna e externa faz parte de um importante processo de discussão e reflexão relativo aos grandes temas de política pedagógica, científica e tecnológica, bem como das tomadas de decisão, buscando o fortalecimento ou redirecionamento de ações e de políticas.

O processo de avaliação externa é composto por duas etapas, sendo elas a visita dos avaliadores à instituição e a elaboração do relatório de avaliação institucional. Na primeira etapa, visita dos avaliadores, depois de ter apreciado o relatório de auto-avaliação (antecipadamente disponibilizado), os avaliadores externos deverão manter interlocução com os dirigentes e com o corpo docente, discente e técnico-administrativo, com o objetivo de conhecer, em maior profundidade, como são desenvolvidas as atividades da IES. A comissão de avaliadores também terá acesso aos documentos e às instalações da instituição, a fim de

obter informações adicionais que considerem necessárias para que o processo seja o mais completo possível. Na segunda etapa, elaboração do relatório de avaliação institucional. A comissão de avaliadores elabora o relatório de avaliação institucional, tendo por base o relatório de auto-avaliação, os documentos da instituição, bem como, das informações advindas dos diversos processos avaliativos (Enade e Avaliação de Cursos), das consultas desenvolvidas pelo Ministério da Educação (Censo, Cadastros, Relatórios Capes), da realização de entrevistas e das demais tarefas desenvolvidas durante a visita.

Os resultados do processo de avaliação da instituição, envolvendo auto-avaliação e avaliação externa, expressos no relatório, serão encaminhados à Conaes para a elaboração de seu parecer conclusivo. Esse parecer, encaminhado para órgãos competentes, será a base para subsidiar a melhoria da qualidade acadêmica e o desenvolvimento de políticas internas da IES, bem como para a implantação ou manutenção de políticas públicas relacionadas à regulação do sistema de educação superior do País. A Lei nº- 10.861/2004 prevê, para os resultados considerados insatisfatórios, a celebração de um Protocolo de Compromisso entre o Ministério da Educação e a respectiva instituição.

Para englobar todos os aspectos e dimensões da avaliação qualitativa e quantitativa, a Lei nº 10.861, que institui o SINAES, por meio de seu artigo 3º define, como componente obrigatório da avaliação das IES, dez dimensões. Essas dimensões poderão contribuir para identificar o “perfil e o significado” da atuação de cada instituição, por meio de suas “atividades, cursos, programas, projetos e setores”, considerando os aspectos interno e externo das IES. As dez dimensões que compõem o SINAES, de acordo com a Lei supra-citada, relacionadas em seu artigo terceiro são:

- I - A missão e o plano de desenvolvimento institucional;
- II - A política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;
- III - A responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere a sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;
- IV - A comunicação com a sociedade;
- V - As políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;

- VI - Organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;
- VII - Infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;
- VIII - Planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional;
- IX - políticas de atendimento aos estudantes;
- X - Sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.

Conforme o SINAES ao referir-se aos “procedimentos metodológicos da avaliação institucional” afirma que para atingir esses propósitos, é necessário lançar mão de vários recursos metodológicos, muitas vezes de forma combinada. Simplificando, os procedimentos quantitativos são importantíssimos, mas, se únicos, são insuficientes. É imprescindível fazer uso também de metodologias qualitativas. Por exemplo, não basta saber quantos volumes há nas bibliotecas; mais importante é analisar a adequação dos livros e periódicos existentes à formação dos estudantes, tal como concebida, ou ainda, o seu impacto no ensino e na pesquisa, as condições de uso e acesso ao acervo, o tipo de cultura de leitura que está sendo consolidada, o que fazer para melhorar, etc. Dessa maneira, a avaliação poderá ajudar a instituição a identificar seus aspectos mais fortes, suas carências setoriais e necessidades gerais, definir as prioridades institucionais mais importantes, e elaborar as ações para o efetivo desenvolvimento institucional. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2007, p. 106). A Portaria n. 1.264, de 17 de Outubro de 2008, aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Com o novo Instrumento de Avaliação Institucional externa o INEP está apto a implementar esta etapa do processo avaliativo integrado do SINAES, assegurando educação superior com qualidade acadêmica e o compromisso social com o desenvolvimento do País

Dimensões de Avaliação	Pesos
1 A missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional.	05
2. A política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas normas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, para as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades.	35
3 A responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural.	5
4. A comunicação com a sociedade.	05
5. As políticas de pessoal, de carreiras do corpo docente e corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, seu desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho.	20
6. Organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia a relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios.	05
7. Infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e Comunicação.	10
8. Planejamento e avaliação, especialmente em relação aos processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional.	05
9 Políticas de atendimento aos estudantes	05
10. Sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.	05
Total	100

Quadro 27 - Instrumento de Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.

Fonte: Portaria n. 1.264/08

http://www.inep.gov.br/download/superior/2008/Portaria_1264_17_outubro_2008_Inst_AI.pdf

Dimensões e Indicadores do Instrumento de Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, conforme a Portaria n. 1.264, de 17 de Outubro de 2008, aprovado, em extrato:

1. A missão e o plano de desenvolvimento institucional

1.1. Implementação do PDI, considerando as metas e as ações institucionais previstas e a estrutura e os procedimentos administrativos.

1.2. Articulação entre o PDI e os processos de avaliação institucional (auto-avaliação e avaliações externas).

2. A política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas normas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, para as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades.

2.1. Coerência das políticas de ensino, pesquisa e extensão com os documentos oficiais.

2.2. Políticas institucionais para cursos de graduação (bacharelados, licenciaturas e de tecnologia) e cursos seqüenciais (quando for o caso), na modalidade presencial, e suas formas de operacionalização.

2.3. Políticas institucionais para cursos de graduação (bacharelados, licenciaturas e de tecnologia) e cursos seqüenciais (quando for o caso), na modalidade a distância, e suas formas de operacionalização (indicador exclusivo para IES credenciada para modalidade a distância).

2.4. Políticas institucionais para cursos de pós-graduação (lato sensu e stricto sensu), na modalidade presencial, e suas formas de operacionalização (indicador imprescindível para Universidades).

2.5. Políticas institucionais para cursos de pós-graduação lato sensu e stricto sensu na modalidade a distância, e suas formas de operacionalização (indicador exclusivo para IES credenciada para modalidade a distância).

2.6. Políticas institucionais de pesquisa e de iniciação científica e suas formas de operacionalização.

2.7. Políticas institucionais de extensão e formas de sua operacionalização, com ênfase à formação inicial e continuada e à relevância social.

3. A responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural

3.1. Coerência das ações de responsabilidade social com as políticas constantes dos documentos oficiais.

3.2. Relações da IES com a sociedade: setor público, setor privado e mercado de trabalho.

3.3. Relações da IES com a sociedade: inclusão social.

3.4. Relações da IES com a sociedade: defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural.

4. A comunicação com a sociedade.

4.1. Coerência das ações de comunicação com a sociedade com as políticas constantes dos documentos oficiais.

4.2. Comunicação interna e externa.

4.3. Ouvidoria.

5. As políticas de pessoal, de carreiras do corpo docente e corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, seu desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho.

5.1. Coerência das políticas de pessoal, de carreiras do corpo docente e corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, seu desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho com as políticas firmadas em documentos oficiais.

5.2. Formação do corpo docente.

5.3. Condições institucionais para os docentes.

5.4. Condições institucionais para o corpo técnico-administrativo.

5.5. Formação do corpo de tutores presenciais e suas condições institucionais (indicador exclusivo para IES credenciada para modalidade a distância - EAD).

5.6. Formação do corpo de tutores a distância e suas condições institucionais (indicador exclusivo para IES credenciada para modalidade a distância - EAD).

6. Organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios.

6.1. Coerência da organização e da gestão da instituição com as políticas firmadas em documentos oficiais.

6.2. Gestão institucional (considerar as especificidades da gestão de cursos a distância, quando for o caso).

6.3. Funcionamento, representação e autonomia dos Conselhos Superiores.

6.4. Funcionamento, representação e autonomia dos colegiados de curso.

7. Infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação.

7.1. Coerência Infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação com o estabelecido em documentos oficiais.

7.2. Instalações gerais

7.3. Instalações gerais nos pólos para educação a distância (indicador exclusivo para IES* credenciada para modalidade a distância - EAD).

7.4. Biblioteca: acervo, serviços e espaço físico.

7.5. Bibliotecas dos pólos para educação a distância: acervo, serviços e espaço físico (indicador exclusivo para IES credenciada para modalidade a distância - EAD).

8. Planejamento e avaliação, especialmente em relação aos processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional.

8.1. Coerência do planejamento e da avaliação, especialmente em relação aos processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional com o estabelecido em documentos oficiais.

8.2. Auto-avaliação institucional

8.3. Planejamento e ações acadêmico-administrativas a partir dos resultados das avaliações.

9. Políticas de atendimento aos estudantes

9.1. Coerência das políticas de atendimento aos discentes com o estabelecido em documentos oficiais.

9.2. Programas de apoio ao desenvolvimento acadêmico dos discentes referentes à realização de eventos

9.3. Condições institucionais de atendimento ao discente.

9.4. Acompanhamento de egressos e criação de oportunidades de formação continuada.

10. Sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.

10.1. Coerência da sustentabilidade financeira apresentada pela IES com o estabelecido em documentos oficiais.

10.2. Sustentabilidades financeira da instituição e políticas de captação e alocação de recursos.

10.3. Políticas direcionadas à aplicação de recursos para programas de ensino, pesquisa e extensão.

5.3.3.2 Avaliação dos Cursos de Graduação

O Inep conduz todo o sistema de avaliação de cursos superiores no País, produzindo indicadores e um sistema de informações que subsidia tanto o processo de regulamentação, exercido pelo MEC, como garante transparência dos dados sobre qualidade da educação superior a toda sociedade. Os instrumentos que subsidiam a produção de indicadores de qualidade e os processos de avaliação de cursos desenvolvidos pelo Inep são o Exame

Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e as avaliações *in loco* realizadas pelas comissões de especialistas.

Participam do Enade alunos ingressantes e concluintes dos cursos avaliados, que fazem uma prova de formação geral e formação específica. As avaliações feitas pelas comissões de avaliadores designadas pelo Inep caracterizam-se pela visita *in loco* aos cursos e instituições públicas e privadas e se destinam a verificar as condições de ensino, em especial aquelas relativas ao perfil do corpo docente, as instalações físicas e a organização didático-pedagógica.

No âmbito do Sinaes e da regulação dos cursos de graduação no País, prevê-se que os cursos sejam avaliados periodicamente. Assim, os cursos de educação superior passam por três tipos de avaliação: para autorização, para reconhecimento e para renovação de reconhecimento.

Para autorização: Essa avaliação é feita quando uma instituição pede autorização ao MEC para abrir um curso. Ela é feita por dois avaliadores, sorteados entre os cadastrados no Banco Nacional de Avaliadores (BASis). Os avaliadores seguem parâmetros de um documento próprio que orienta as visitas, os instrumentos para avaliação *in loco*. São avaliadas as três dimensões do curso quanto à adequação ao projeto proposto: a organização didático-pedagógica; o corpo docente e técnico-administrativo e as instalações físicas.

Para reconhecimento: Quando a primeira turma do curso novo entra na segunda metade do curso, a instituição deve solicitar seu reconhecimento. É feita, então, uma segunda avaliação para verificar se foi cumprido o projeto apresentado para autorização. Essa avaliação também é feita segundo instrumento próprio, por comissão de dois avaliadores do BASis, por dois dias. São avaliadas a organização didático-pedagógica, o corpo docente, discente, técnico-administrativo e as instalações físicas.

Para renovação de reconhecimento: Essa avaliação é feita de acordo com o Ciclo do Sinaes, ou seja, a cada três anos. É calculado o Conceito Preliminar do Curso (CPC) e aqueles cursos que tiverem conceito preliminar 1 ou 2 serão avaliados *in loco* por dois avaliadores ao longo de dois dias. Os cursos com conceito 3 e 4 receberão visitas apenas se solicitarem.

O art. 4.o da Lei nº 10.861/2004 define que a avaliação dos cursos de graduação tem por objetivo “identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial às relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica.” O alcance da qualidade das ações acadêmico-administrativas dos cursos depende, portanto, do quadro docente, do corpo técnico-administrativo, dos Projetos Pedagógicos de Cursos, além da infra-estrutura física e logística e do ambiente educacional. A

exigência da qualidade comporta múltiplos aspectos e o objetivo primordial das medidas adotadas no momento da avaliação deve induzir a melhora no desempenho dos cursos. Os resultados da avaliação constituem referencial básico para os processos de regulação. Reconhece-se que ambos os processos são complementares, porém distintos. As ações de avaliação e regulação estão relacionadas e articulam-se dialeticamente, mas é imprescindível garantir a dimensão particular e as diferenças de cada uma delas, além de resgatar e assegurar interface do processo de regulação com outros indicadores de avaliação, como o projeto inicial apresentado pela instituição, a sua vocação, e inserção regional, entre outros.

A portaria de n. 1, de 5 de Janeiro de 2009, aprova o instrumento de avaliação para reconhecimento de cursos superiores de tecnologia do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. A temática avaliação dos cursos será novamente abordada no capítulo final desta tese, em que se apresentam os indicadores propostos para o reconhecimento de cursos superiores de tecnologia.

5.3.3.3 Avaliação: Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE)

O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), 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.

O ENADE é um dos instrumentos do SINAES, constituindo um dos seus pilares. Sua proposta tem como base dar ênfase aos conhecimentos que compõem o perfil profissional, articulando teoria e prática: focar a avaliação nas habilidades, saberes e competências fundamentais para além dos conteúdos programáticos previstos nos currículos, sempre considerando as Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação e o desenvolvimento do processo pedagógico. A sua aplicação é anual; momento em que é aplicada uma mesma prova para os alunos do final do primeiro ano, ou seja, aqueles que já cursaram cerca de um ano do curso (esses possuem de 7% a 22% da carga horária mínima do currículo cumprida) e do

último ano, ou seja, aqueles que têm no mínimo 80% da carga horária mínima do currículo concluída. A prova é composta por duas partes, sendo a primeira chamada de *componente comum*, e consiste nas mesmas questões para todos os cursos, buscando avaliar aquisições de competências gerais, e a segunda parte é chamada de *componente específico*, e suas questões buscam contemplar a especificidade de cada curso no domínio das competências. Um questionário é aplicado com a finalidade de completar as informações sobre as condições de ensino que cada IES oferece no desenvolvimento os cursos de graduação, além de obter informações socioeconômicas dos estudantes.

Em outras palavras, *a avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação*, é realizada pelo Enade, com a finalidade de aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências. Este exame é aplicado por meio de procedimentos amostrais, ao final do primeiro e do último ano do curso, com uma periodicidade máxima trienal. O Enade é acompanhado de instrumento de levantamento do perfil dos estudantes (questionário socioeconômico) e é considerado componente curricular obrigatório dos cursos.

Os cursos superiores de tecnologia participaram pela primeira vez do Enade em 2008⁸⁰, sendo avaliados os cursos de: Construção de Edifícios, Alimentos, Automação Industrial, Gestão da Produção Industrial, Manutenção Industrial, Processos Químicos, Fabricação Mecânica, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Redes de Computadores e Saneamento Ambiental⁸¹.

⁸⁰ O Ministério da Educação (Mec) divulgou o desempenho dos cursos avaliados pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) em 2008. No total, 7.329 cursos em 30 áreas foram analisados. Também fizeram parte da avaliação 10 cursos tecnológicos. Cerca de 400 mil alunos de 30 cursos participaram da prova, realizada pela última vez por amostragem. A partir deste ano, ela será obrigatória para todos os estudantes dos cursos selecionados. Mais uma vez, as instituições públicas lideram o ranking: 93 aparecem com CPC 5, ante 12 particulares. Somente 47 cursos superiores, dos 7.329 avaliados alcançaram a nota máxima (conceito 5) nos três principais quesitos -nota do Enade, IDD (índice que mostra o quanto a instituição agregou ao aluno) e Conceito Preliminar de Curso (CPC), que reúne a nota do Enade, o IDD, a titulação dos professores e a infraestrutura. Na outra ponta, 663 cursos tiveram desempenho insatisfatório (nota 1 ou 2) nesses três indicadores, o que significa que 23 mil estudantes que receberam o diploma no ano passado se formaram em cursos fracos.

⁸¹ A Portaria Normativa nº 3, de 1º de abril de 2008, determina as áreas e os cursos superiores de tecnologia que serão avaliados pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). <http://www.inep.gov.br/superior/enade/>, consultado em 30/06/2008.

5.3.3.4 SINAES: instrumentos, características e componentes para avaliar: a instituição, o curso e o estudante

O Sinaes fundamenta-se em princípios e objetivos vinculados aos interesses sociais da Educação Superior. Sua operacionalização envolve uma ampla participação da comunidade educativa e dos membros da administração central do País. A articulação e a coerência de diversos instrumentos avaliativos e de agentes internos e externos, operando com procedimentos metodológicos e operacionais comuns, constituindo-se em um sistema de avaliação que abrange a todas as IES do País. Conforme prevê o artigo segundo da Lei nº 10.861, deve assegurar, ao promover a avaliação de instituições, de cursos e de estudantes que:

- I - avaliação institucional, interna e externa, contemplando a análise global e integrada das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais das instituições de educação superior e de seus cursos;
- II - o caráter público de todos os procedimentos, dados e resultados dos processos avaliativos;
- III - o respeito à identidade e à diversidade de instituições e de cursos; IV - a participação do corpo discente, docente e técnico-administrativo das instituições de educação superior, e da sociedade. (BRASIL, 2004).

Para conseguir atingir seus objetivos, o SINAES compõe-se de três segmentos que fazem parte do processo de avaliação: a instituição, o curso e o estudante. Além disso, o Sistema é constituído por vários “instrumentos de avaliação”, cada qual com suas características e seus componentes específicos, os quais possibilitam que o processo atinja seus objetivos em cada uma de suas etapas. Além disso, existem também os documentos que informam sobre cada processo, esses documentos são fundamentais para que essas etapas do processo possam ser realizadas, sob a coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP⁸². (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, SINAES, 2007). O quadro abaixo foi elaborado na perspectiva do SINAES (2007), e a partir, da participação em uma palestra intitulada: “*Estado, novos marcos regulatórios nas políticas públicas e o(s) sistema(s) de avaliação: da educação básica à pós-graduação*”, proferida pela Doutora Marília Costa

⁸² O INEP é o órgão que, desde o início da implantação do SINAES teve a tarefa e a incumbência de implementar o Sistema, por meio da Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, SINAES, 2007.

Morosini, na PUC/RS, no Programa de Pós-Graduação em Educação, aos alunos da disciplina Qualidade em Educação, no dia 19 de outubro de 2009.

Instrumentos	Avaliação Institucional: a instituição	Avaliação de Cursos de Graduação –ACG: o curso	Exame Nacional de Desempenho do Estudante – ENADE: o estudante
Características/ componentes	Auto-avaliação - Realizada pela própria IES, por meio da constituição da Comissão Própria de Avaliação – CPA.	Avaliação in loco Realizada pelas Comissões de Especialistas/ Avaliadores, cadastrados no Banco de Avaliadores do SINAES - BASis	Prova; Questionário Socioeconômico; Questionário de Impressões sobre a Prova; Questionário ao Coordenadores de Curso.
	Avaliação institucional externa in loco Realizada pelas Comissões de Especialistas/ Avaliadores, cadastrados do Banco de Avaliadores do SINAES – BASis	Credenciamento Recredenciamento Autorização e Reconhecimento	A prova é aplicada a cada ano a estudantes (ingressantes e concluintes) de diferentes grupos e áreas. Amostragem feita pelo INEP Todos os cursos participam. Em 2008, ingressaram pela primeira áreas dos Cursos Superiores de Tecnologia.
Objetivos	Avaliar as dez dimensões do SINAES - Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.	Identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes através perfil do: <i>Corpo docente;</i> <i>Instalações físicas;</i> <i>Organização didático-pedagógica..</i>	Avaliar o desempenho do estudante com relação aos: conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares das áreas; as competências e habilidades necessárias à formação profissional; e formação geral.
Documentos	Censos da Educação Superior – INEP; Cadastro de IES e Cursos; Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI; Regimento e Estatuto da IES; Projetos Pedagógicos da IES; Projetos de Extensão da IES; Plano de Cargos e Salários; Plano de Qualificação Docente; Cadastro e Atas de funcionamento da CPA	Censos da Educação Superior – INEP; Cadastro de IES e Cursos; Regulamento do Curso; Projeto Pedagógico do Curso com Matriz Curricular; Projetos de Extensão do Curso; Planos de Estágio; Cadastro de Docentes; Relatórios do INEP, entre outros.	Censos da Educação Superior – INEP; Cadastro de IES e Cursos; Lista de Matrículas de Ingressantes e Concluintes enviadas pelas IES; Endereços dos Estudantes

Quadro 28 - Componentes do SINAES - Instrumentos, Características da avaliação: instituição, curso e aluno.
Fonte: MOROSINI, 2009; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2007.

Já o Decreto 5.773, de 9 de maio de 2006 e a Portaria MEC nº 1.027, de 15 de maio de 2006, nos apresentam os Órgãos Executores da Avaliação, Regulação e Supervisão no Âmbito do SINAES, que são:

Órgãos Responsáveis	AVALIAÇÃO	REGULAÇÃO	SUPERVISÃO
	INEP CONAES CTAA BRASIs CNE	MEC SESU SETEC SED CNE	MEC SESU SETEC SED CNE
Órgão de Assessoramento do MEC	CNE	CNE	CNE

Quadro 29 - Órgãos Executores da Avaliação, Regulação e Supervisão no Âmbito do SINAES

Fonte: Elaboração a partir do Decreto 5.773, de 9 de maio de 2006 e na Portaria MEC nº 1.027, de 15 de maio de 2006; MOROSINI, 2009.

Concluindo, como já dissemos, esses são os elementos fundamentais que compõem o SINAES, um Sistema complexo e dinâmico, com capacidade de fornecer quantidade significativa de dados, proporcionando a todos os envolvidos com e na educação superior a elaboração e revisão de políticas públicas nesse campo educacional, visando não só a quantidade, mas, sobretudo a qualidade desse nível de ensino (MOROSINI, 2009b).

5.3.4 SINAES: funções regulatórias do poder público

O documento que temos como base, para elaborar as funções regulatórias do poder público, é o SINAES (2007), entre outros. No decorrer desse texto me aproprio da linguagem do SINAES (2007), para defender a proposta de que as políticas de avaliação da educação superior, hoje, necessitam uma reorientação nas concepções, formas, funções avaliativas e regulatórias. Conforme o documento SINAES (2007), até o momento, a análise de condições e produção da educação superior teve seu foco direcionado para os cursos. A proposta, no SINAES (2007) é de que a política e a ação regulatória adquiram dimensões mais abrangentes; que focalizem as instituições, sem, no entanto, descuidar dos cursos. “Isto implica ampliar a base conceitual e instrumental do marco regulatório.” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, SINAES, 2007, p. 131).

A figura, abaixo, pretende representar simplificada as relações propostas entre o marco normativo, o processo de avaliação e o processo de regulação. À esquerda, situam-se os principais atores e seus instrumentos de produção normativa, que deriva da legislação; ao centro, destaca-se o Sinaes – com seus atores e funções, do qual são derivadas informações e pareceres para o processo de regulação e para a autogestão da própria instituição. Dado o

atual marco legal, exercem funções regulatórias em primeira instância no sistema de educação superior, a SESu e a Capes, por meio de seus instrumentos institucionais de supervisão, de fomento e de sanções e punições; no plano mais alongado o Conselho Nacional de Educação (e, nos sistemas estaduais de ensino, os conselhos estaduais de educação). Esses entes e elementos todos contribuem para que o Ministério de Educação realize sua competência em âmbito nacional, por meio de políticas, diretrizes e de proposição ao Poder Legislativo (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2007).

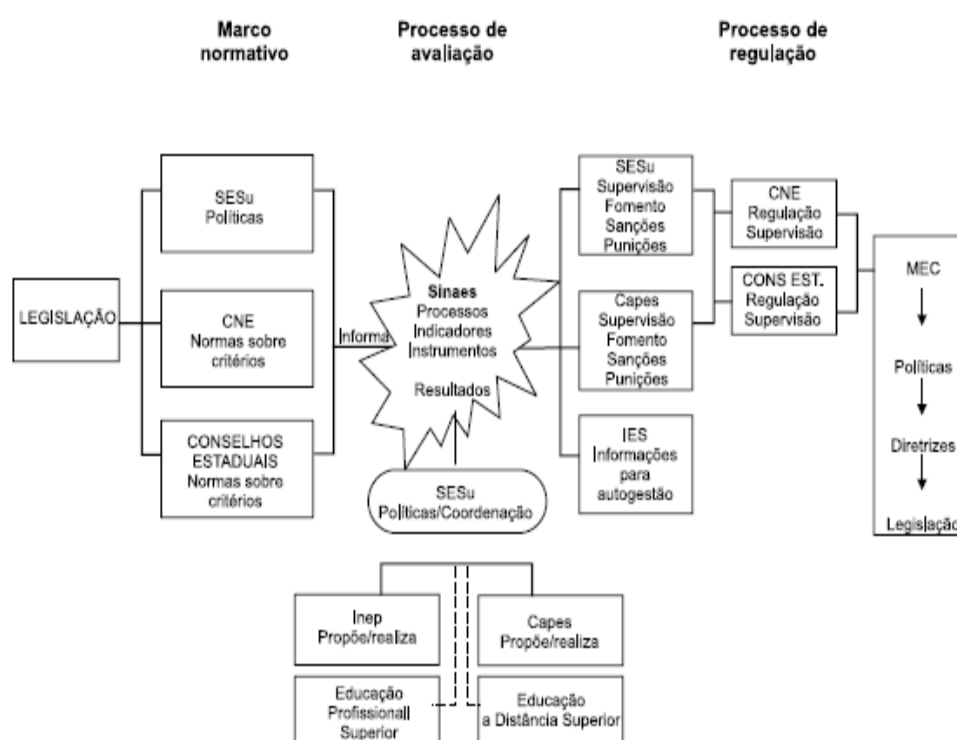


Figura 7 - SINAES da Concepção a regulamentação.

Fonte: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, SINAES, 2007, p. 132.

Para isso se parte do princípio de que toda regulação, independentemente do setor a que se refira, precisa lidar com *regras de entrada*, *regras de permanência* e *regras de saída* em um sistema. Obviamente, cada momento desses refere-se a responsabilidades, condições e exigências distintas, e exige processos de avaliação diferenciados. Para a *entrada* de uma instituição de educação superior no sistema, o papel do governo é preponderante. Cabe-lhe a definição “ex-ante” de critérios e formas de apresentação dos propósitos e meios de que disporá a organização a qualificar-se como instituição de educação superior. (INSTITUTO

NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, SINAES, 2007, p. 131).

No que tange especificamente à política regulatória, uma atribuição originária da SESu, o documento afirma que relevantes mudanças deverão ser implementadas. Com a função central na coordenação e execução da atividade regulatória, à SESu compete, entre outras responsabilidades, os processos de autorização de novas IES e de cursos, bem como de reconhecimento de cursos e de credenciamento e credenciamento institucional. Esta função deverá ser caracterizada como fundamental e rigorosamente pela atenção ao novo eixo político-estratégico.

A LDB, na Lei n. 9394/96, no art. 46 afirma que a “autorização, reconhecimento e credenciamento dos cursos e instituições dar-se-á por prazos determinados.” Assim sendo, seja pelo prazo a ser posto a cada ato e efeito de autorização ou de reconhecimento de cursos ou de credenciamento e credenciamento de instituições, ou ainda pela própria relação gradual que guardam entre si estes processos, depreende-se que o processo regulatório precisa ter estabelecidas as três etapas – de “entrada”, “permanência” e “saída” – e ser norteado por diretrizes explícitas. Dada a natureza da atividade educativa, os compromissos e as expectativas sociais e individuais que são inerentes aos direitos e deveres nela consubstanciados, o processo de entrada no sistema – autorização, funcionamento de um curso e de credenciamento de uma instituição de educação superior, é fundamental. Nessa perspectiva, há que se alterar substancialmente a forma como vem sendo concebida e organizada. A autorização, como entrada no sistema, entendida como um processo e não como um ato, será constituída por vários passos, complementares entre si. O primeiro deles, é a *autorização inicial*, é o momento de análise da proposta e avaliação preliminar, com verificação “in loco” das condições institucionais para o funcionamento dos cursos propostos. Por conseguinte, com o ato de autorização de cursos em uma nova instituição de educação superior procede-se a autorização inicial desta, com todos os seus atributos – e não o seu credenciamento ou o da organização sua proponente, instituidora ou mantenedora. No caso de autorização de curso em instituição já credenciada, valerá também o exame das condições de funcionamento credenciadas e das exigidas para o novo curso.

Para a autorização de curso em nova instituição de educação superior, deverá ser apresentada proposta, ao órgão de sua jurisdição, contendo dentre outros elementos o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), no qual seja indicado, desde o primeiro momento, o conjunto de cursos e atividades que inicialmente pretende oferecer. Todas as propostas devem também conter justificativa de sua relevância social e viabilidade, que contemple indicadores

sociais e econômicos, alguns destes a serem publicamente indicados pelas instâncias competentes. Cada proposta merecerá análise e avaliação preliminar pela SESu, dando início ao processo de *autorização inicial*. Uma vez autorizada a funcionar, a IES deve preparar-se para, no prazo de três anos, em efetivo funcionamento, a realização do processo de avaliação para reconhecimento de seus cursos iniciais e para credenciamento como IES, o que inclui a aprovação de PDI para os próximos cinco anos. Portanto, a entrada no sistema de educação superior passa a ser entendida como um *processo* que dura cerca de três anos, dependendo do tempo de duração de seus cursos, o qual será *concluído com ato de reconhecimento dos cursos* que estiveram funcionando a contento e de *credenciamento da instituição*. A partir desse momento, a instituição integra-se ao sistema de *avaliações periódicas de acreditação*, a primeira delas a ser concluída ao redor do oitavo ano, desde o início de atividades, ou seja, a partir de três anos após o credenciamento inicial de uma instituição. Conforme a proposta do SINAES (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, SINAES, 2007, p. 136), na figura abaixo, pode-se compreender esta proposta de três tipos e momentos de avaliação que serão considerados para as funções regulatórias do sistema de educação superior.

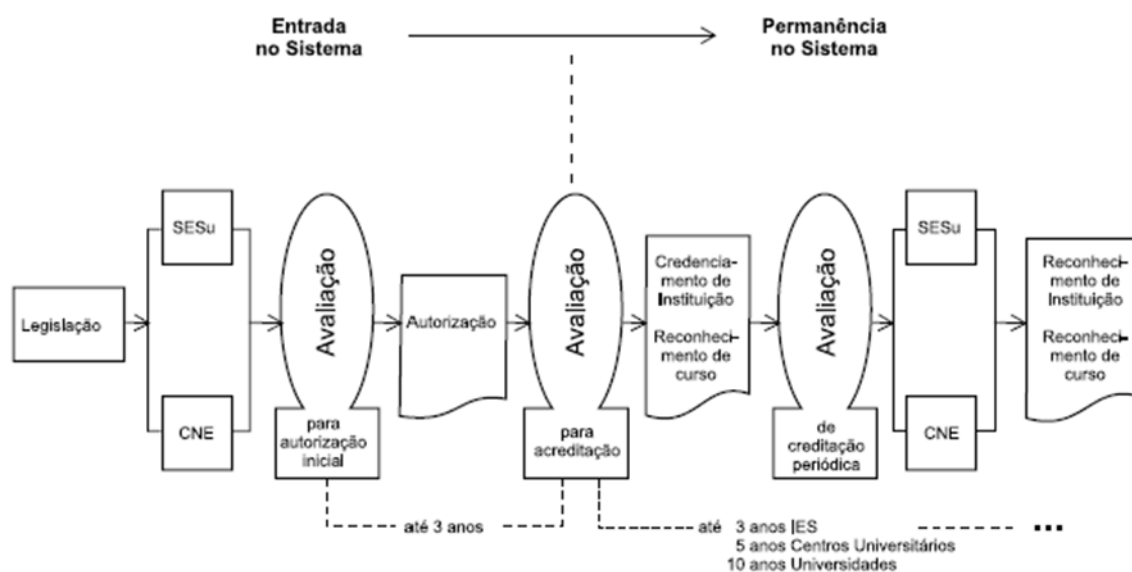


Figura 8 - SINAES da Concepção a regulamentação.

Fonte: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, SINAES, 2007, p. 136.

Segundo SINAES (2007), nesta proposta se observa que já ao final do terceiro ano de atividades, toda a IES deve estar desenvolvendo sua *avaliação institucional*, da qual dependerá seu credenciamento e o reconhecimento de seus cursos. Neste processo, o PDI será retrabalhado, à luz da realidade regional e de outros contextos, bem como da experiência no

ciclo inicial de vida institucional, com perspectiva de continuidade. Residem aqui fundamentais definições de política pública, caracterizadas por quatro marcos centrais.

Primeiro, a autorização passa a ser um processo temporário que antecede o reconhecimento de cursos e o credenciamento da instituição; neste período, uma IES funcionará a título experimental, precário, sob mais atenta supervisão da SESu. Segundo, o foco para a avaliação e a supervisão passa a estar nas instituições. Terceiro, o PDI ganha renovada força, posto que deve ser revisto ao final do terceiro ano, à luz da experiência no período que separa a autorização inicial do reconhecimento de cursos e do credenciamento institucional, caracterizando-se, portanto, como documento constituído por intenções, análise da experiência e autocrítica, deixando de ser, como hoje, apenas uma carta de intenções. Quarto, o prazo para a primeira avaliação periódica, a contar do início do funcionamento, passa a ser de até oito anos, data a partir da qual obedecerá a ciclos temporais com posterior definição.

Neste contexto o conceito de *entrada no sistema* também se aplica às instituições que pleiteiam um novo patamar ou categoria dentro do mesmo. Uma instituição isolada (faculdade ou instituto), ao pleitear a condição de faculdades integradas, por exemplo, terá uma avaliação para autorização inicial como faculdades integradas, portanto com as prerrogativas deste estágio organizacional no sistema. O que se analisará, então, são as condições e potencialidades para atingir o novo estágio – faculdades integradas. Ao ser considerada apta para o novo estágio, será autorizada a ingressar no mesmo. Nesse sentido, deve percorrer a mesma trajetória de entrada, agora na nova fase a que se propôs a caminho da avaliação para acreditação e posteriormente da avaliação para acreditação periódica. O mesmo deve ocorrer para ascensão a centros universitários, universidades ou outras categorias e formas que o sistema venha a reconhecer.

Conforme SINAES (2007) a proposta é de que esses processos iniciais, todos essencialmente regulatórios, estariam cargo da SESu, sendo complementados pelo apoio técnico do Inep. A visita inicial, de foco institucional, será realizada por comissão constituída por três técnicos, dois do cadastro do Inep e o terceiro, que a presidirá, indicado pela SESu. Por outro lado, os formulários utilizados nesta visita serão aprovados pela SESu e processados pelo Inep. Este dirigirá seu relatório final à Secretaria, onde o material passará por considerações de natureza própria à missão e responsabilidade institucional da SESu. O PDI, a Avaliação Institucional, a Avaliação das Condições de Ensino e os indicadores

socioeconômicos regionais, constituem elementos básicos deste processo⁸³. No documento SINAES (2007), a IES requerente deverá arcar com os custos de todo o processo, caracterizado por avaliação e supervisão contínua, além de pelo menos duas visitas – a inicial e a de reconhecimento e credenciamento, no terceiro ano de funcionamento. Segundo SINAES (2007), a SESu precisará constituir Comitê Assessor, por áreas de conhecimento, para a função de apoio técnico e analítico à sua atividade. Tais comitês poderão, se necessário, subdividir-se em Câmaras Setoriais, mais especializadas. O parecer final sobre a autorização e o reconhecimento e credenciamento repousarão no relatório técnico e nas recomendações deste Comitê.

Neste texto, nos apropriamos da proposta do SINAES (2007), que considerou preliminarmente o marco legal e a experiência e características da política de avaliação da educação superior vigente. O documento estudado, apontou para a uma reorientação das concepções e formas nas funções avaliativas e regulatórias sob jurisdição do MEC, visando mais atentamente à democratização e à qualidade da Educação Superior no Brasil. Para trabalhar a temática da regulação no Sinaes, nos apropriamos do pensar do documento SINAES (2007), por que concordamos que as políticas de avaliação da educação superior, hoje, necessitam uma reorientação das concepções e formas nas funções avaliativas e regulatórias.

5.3.5 Autorização, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento: Cursos Superiores de Tecnologia

Os procedimentos a serem realizados pelas IES, denominados *credenciamento* ou *recredenciamento*, e pelos cursos, denominado *autorização*, *reconhecimento* e *renovação de reconhecimento*, estão especificados em leis como a Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004 e no Decreto nº 5.773/2006, entre outros. São modalidades de atos autorizativos os atos administrativos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como suas respectivas modificações. A oferta de cursos superiores em

⁸³ A análise da SESu não se baseará exclusivamente em pontuações, pesos e resultados quantitativos; repousará também na avaliação qualitativa que será provida pela comissão e pelo seu presidente, além dos outros instrumentos pertinentes. Embora estas fases de avaliação não estejam afetas diretamente à Conaes, porque esta concentra-se nas avaliações periódicas das instituições e do conjunto do sistema, integram o Sinaes e seus processos e critérios deverão manter consistência com os valorizados nos momentos avaliativos posteriores. (BRASIL, SINAES, 2007).

faculdade ou instituição equiparada depende de autorização do Ministério da Educação. O reconhecimento de curso é condição necessária, juntamente com o registro, para a validade nacional dos respectivos diplomas. A instituição deverá protocolar pedido de renovação de reconhecimento ao final de cada ciclo avaliativo do SINAES junto à Secretaria competente, devidamente instruído, no prazo previsto (conforme artigos. 10, 27, 34 e 41, Decreto nº 5.773/2006)

Art.10. O funcionamento de instituição de educação superior e a oferta de curso superior dependem de ato autorizativo do Poder Público, nos termos deste Decreto. Art. 10 §3º A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação, nos termos da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Art. 27. A oferta de cursos superiores em faculdade ou instituição equiparada, nos termos deste Decreto, depende de autorização do Ministério da Educação. §1º O disposto nesta Subseção aplica-se aos cursos de graduação e seqüenciais. § 2º Os cursos e programas oferecidos por instituições de pesquisa científica e tecnológica submetem-se ao disposto neste Decreto. Art. 34. O reconhecimento de curso é condição necessária, juntamente com o registro, para a validade nacional dos respectivos diplomas. Parágrafo único. O reconhecimento de curso na sede não se estende às unidades fora de sede, para registro do diploma ou qualquer outro fim. (Incluído pelo Decreto nº 6.303, de 2007). Art. 41. A instituição deverá protocolar pedido de renovação de reconhecimento ao final de cada ciclo avaliativo do SINAES junto à Secretaria competente, devidamente instruído, no prazo previsto no § 7º do art. 10. § 1º O pedido de renovação de reconhecimento deverá ser instruído com os documentos referidos no art. 35, § 1º, com a atualização dos documentos apresentados por ocasião do pedido de reconhecimento de curso. § 2º Aplicam-se à renovação do reconhecimento de cursos as disposições pertinentes ao processo de reconhecimento. § 3º “A renovação do reconhecimento de cursos de graduação, incluídos os de tecnologia, de uma mesma instituição deverá ser realizada de forma integrada e concomitante” (BRASIL. Decreto nº 5.773/2006).

Sendo assim, a autorização de curso é o ato formal da autoridade governamental competente que permite a uma instituição de ensino superior criar e implantar um curso superior seqüencial ou de graduação. O ato de autorização é destinado às instituições não-universitárias, tais como faculdades integradas, faculdades, escolas ou institutos superiores e faculdades de tecnologia. Elas precisam submeter as suas propostas de criação de cursos de graduação ao MEC e/ou ao CNE, quando forem instituições públicas federais ou instituições privadas, e aos Conselhos Estaduais de Educação, (CEEs) quando forem instituições públicas, estaduais ou municipais. Somente as Universidades, Centros Universitários e Centros Federais de Educação Tecnológica estão dispensados de realizar os procedimentos de autorização de cursos superiores, já que têm autonomia para realizar tal procedimento (excetuam-se os Cursos de Direito, Medicina, Odontologia e Psicologia). Precisam, no entanto, solicitar autorização prévia do MEC para abertura de cursos fora de sua sede.

O processo de autorização é iniciado com a solicitação da instituição de ensino à Secretaria de Educação Superior do MEC, no caso de cursos de bacharelado ou licenciatura, e à Secretaria de Educação Tecnológica, no caso de cursos superiores de tecnologia, por meio de processo protocolado eletronicamente no SAPIEnS. O MEC analisará a documentação e procederá à avaliação da solicitação. Se a solicitação for realizada por instituição já credenciada, com resultados positivos nas avaliações oficiais, o pedido será analisado por um comitê de especialistas, com base no Plano de Desenvolvimento Institucional da IES. Se a solicitação for feita por instituição ainda não credenciada, essa necessita protocolar também a solicitação de credenciamento. Nesse caso, haverá visita à instituição por uma comissão de especialistas, *in loco*, para verificação das condições iniciais para oferta do curso. No caso de a solicitação ser realizada por instituição que apresente resultados insuficientes nas avaliações oficiais, a solicitação pode ser rejeitada até que a instituição melhore seu desempenho nas referidas avaliações. Depois de autorizados, todos os cursos dependem de um ato formal de reconhecimento, renovado periodicamente, para que possa regularmente diplomar seus alunos. O reconhecimento é um ato formal do MEC ou do CNE, o qual precisa ser homologado pelo Ministro da Educação, que concede a um curso legitimidade para que ele possa emitir diplomas com validade nacional. Para tanto, a instituição deve protocolar a solicitação no SAPIEnS, quando tiver completado pelo menos 50% das atividades pedagógicas do curso. Como o reconhecimento é temporário, ele necessita ser renovado periodicamente. Caso o curso não seja reconhecido ou a instituição não tenha a sua renovação de reconhecimento concedida, a instituição poderá ter as suas atividades encerradas pelo Ministro da Educação.

A Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec) é responsável pelos processos protocolados no MEC para autorização de criação, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores de tecnologia (CST) e para credenciamento de centros de educação tecnológica (CET). Os cursos superiores de tecnologia, conforme Parecer CNE/CES nº 436/2001, “são cursos de graduação com características especiais, bem distintos dos tradicionais e cujo acesso se fará por processo seletivo, a juízo das instituições que os ministrem. Esses obedecerão às Diretrizes Curriculares Nacionais a serem aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação” e podem ser ministrados por universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades isoladas, institutos superiores e Centros de Educação Tecnológica públicos e privados.

Da mesma forma que a SESu e o Inep, a Semtec também possui comissões de especialistas para desenvolverem verificações e avaliações de instituição e de curso.

Entretanto, diferentemente da SESu, cujas comissões de especialistas realizam visitas apenas para processos de autorização de curso e credenciamento de instituição, as visitas desenvolvidas pelas comissões de especialistas da Semtec realizam todos os processos de regulação existentes para a educação profissional de nível superior, ou seja, autorização, reconhecimento de curso, renovação de reconhecimento de curso e credenciamento de centro de educação tecnológica. Para proceder à avaliação dos cursos superiores de tecnologias também são utilizados instrumentos que possibilitam avaliar: a) a organização didático-pedagógica; b) o corpo docente; e c) a adequação das instalações físicas gerais e específicas, tais como biblioteca, laboratórios e outros ambientes e equipamentos integrados ao desenvolvimento do curso. Os instrumentos e manuais, bem como a metodologia e operacionalização utilizadas pelas comissões da Semtec em muito se assemelham às existentes nas verificações e avaliações desenvolvidas pelas comissões da SESu e do Inep. Entretanto, contêm algumas especificidades dos cursos superiores de tecnologia e, por isso, foram desenvolvidos com a participação de docentes das mais diversas áreas da Educação Profissional, vinculados, principalmente, aos CEFETs. Destacam-se como diferenciais da educação tecnológica nos instrumentos da Semtec a importância e o peso atribuídos, como indicadores de qualidade, às formas de conexão do curso com o mundo do trabalho e à experiência profissional, considerada de igual ou mais importância que a titulação e a experiência acadêmica do corpo docente.

Como aspectos negativos pode-se destacar: a) o instrumento utilizado para avaliar a instituição, além do curso, apresenta poucos elementos relativos aos aspectos institucionais; b) não existe um sistema informatizado para controlar o trâmite dos processos; e c) o pagamento de diárias para as comissões é realizado diretamente pela instituição avaliada. Por outro lado, cabe destacar positivamente que, devido à implementação de uma sistemática de contatos prévios entre a comissão e a instituição antes da realização das visitas, os especialistas podem oferecer sugestões para a qualificação das propostas pedagógicas, nos casos de autorização de curso ou de reformulação curricular nos reconhecimentos de cursos.

A legislação observada pelas comissões de avaliação dos cursos tecnológicos é praticamente a mesma dos cursos de bacharelado e licenciaturas: a Portaria MEC nº 1.647/1999, que dispõe sobre o credenciamento de CETs e a autorização de cursos de nível tecnológico da educação profissional; a Portaria MEC nº 064/2001, que define os procedimentos para o reconhecimento de cursos/habilitações de nível tecnológico da educação profissional; a Portaria MEC nº 3.478/2002, que reconhece, em caráter provisório, para o fim de expedição e de registro de diplomas dos alunos que concluírem, até 31/12/2002,

os CSTs; e o Decreto nº 4.504/02, que delega competência ao MEC para aprovar os estatutos e regimentos dos CEFETs e das escolas agrotécnicas federais complementam o conjunto de normas acerca da regulação e supervisão das instituições e cursos de nível superior da educação.

No	Dimensão / Indicador	Pesos
1	Dimensão 1: Organização Didático-pedagógica	
1.1	Projeto dos cursos: aspectos gerais	1
1.1.1	Contexto educacional	1
1.1.2	Objetivos do curso	2
1.1.3	Perfil do Egresso	1
1.1.4	Número de vagas	
1.2	Projeto do curso: formação	
1.2.1	Estrutura Curricular	1
1.2.2	Conteúdos curriculares	4
1.2.3	Metodologia	1
1.2.4	Atendimento ao discente	2

No	Dimensão / Indicador	Pesos
2	Dimensão 2: Corpo Docente	
2.1	Administração acadêmica	
2.1.1	Composição do NDE	2
2.1.2	Titulação do NDE	1
2.1.3	Experiência Profissional do NDE	1
2.1.4	Regime de trabalho do NDE	1
2.1.5	Titulação, formação acadêmica e experiência do coordenador do curso	1
2.1.6	Regime de trabalho do Coordenador	1
2.2	Perfil docente	
2.2.1	Titulação do corpo docente	5
2.2.2	Regime de trabalho do corpo docente	2
2.2.3	Tempo de experiência de magistério superior ou experiência na educação profissional	3
2.2.4	Tempo de experiência profissional do corpo docente (fora do magistério)	5
2.3	Condições de trabalho	
2.3.1	Número de alunos por docente equivalente em tempo integral	1
2.3.2	Número de alunos por turma em disciplinas teóricas	1
2.3.3	Pesquisa e Produção científica	2

No	Dimensão / Indicador	Pesos
3	Dimensão 3: Instalações físicas	
3.1.1.	Sala de professores e sala de reuniões	1
3.1.2	Gabinete de trabalho para professores	1
3.1.3	Salas de aula	3
3.1.4	Acesso dos alunos a equipamentos de informática	2
3.2	Biblioteca	
3.2.1	Livros da bibliografia básica	5
3.2.2	Livros da Bibliografia complementar	1
3.2.3	Periódicos especializados	2
3.3	Instalações e laboratórios específicos	
3.3.1	Laboratórios especializados	5
3.3.2	Infra-estrutura e serviços dos laboratórios especializados	1

Dimensão	Pesos
Dimensão 1: Organização Didático-pedagógica	30
Dimensão 2: Corpo docente	30
Dimensão 3: Instalações físicas	40

Quadro 30 - Tabela de pesos – Autorização – Cursos Superiores de Tecnologia.

Fonte: http://www.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/Instrumento_de_Autorizacao_de_Curso_Superior_de_Tecnologia_2008.pdf

5.4 PROCESSOS DE CERTIFICAÇÃO DA FAMÍLIA ISO 9000:2000 NA EDUCAÇÃO SUPERIOR TECNOLÓGICA: AUDITORIA

A ISO 9000:2000 define *auditoria* como “um processo sistemático, documentado e independente para obter a evidência de auditoria e avaliá-la objetivamente para determinar a extensão em que os critérios de auditoria são atendidos.” Para aqueles que executam auditorias para determinar a adequação de uma organização para sua certificação com base na ISO 9001, deve-se entender os três tipos de auditoria: *interna*, ou *de primeira parte*: os membros de uma organização auditam sua própria organização; *de segunda parte*: um cliente audita um fornecedor em algum ponto na cadeia de suprimento (isto é, seu cliente auditando você ou você auditando seu fornecedor); *de terceira parte*: essa auditoria é feita geralmente com a finalidade de certificação por representantes de organizações independentes. “A necessidade dos auditados em todos esses processos é a mesma: o auditor agrega valor. É necessário enfatizar tanto a adequação e a eficácia do sistema quanto a aderência aos procedimentos ou aos documentos de processo.” (O’HANLON, 2005, p.38).

Para Leite (2005), a auditoria importada do domínio da contabilidade aparece sob forma diversificada em avaliação como prática de diagnóstico, de controle e fiscalização, de exame sistemático de uma instituição, procedimentos normatizados que podem incluir uso de indicadores com o objetivo de produzir recomendações. A noção de auditoria não equivale à de avaliação. Avaliar um dispositivo de formação constitui um conjunto de processos de tratamento de informações que a caracterizam; a auditoria pode criar os respectivos instrumentos numa fase inicial (RUSSEL; REGEL, 2000).

Para Polidori (2000), o modelo de auditoria acadêmica é a avaliação externa realizada geralmente por órgãos do governo ou agências de avaliação para garantia e melhoramento da qualidade das instituições. Para Polidori (2000), numa auditoria de qualidade não se avalia a qualidade de uma instituição ou programa, nem se faz uma acreditação em função de padrões mínimos. O que se verifica é se a instituição tem sistemas

que asseguram que ela está bem equipada para garantir e melhorar a qualidade das suas atividades.

Para melhor entender a temática *auditoria*, é necessário iniciar a conversa sobre a normalização, e de modo especial sobre a ISO 9001:2000.

5.4.1 International Organization for Standardization – ISO

A sigla *ISO* adotada inspira-se no grego *isos*, cujo significado é “igual” e se acha em termos como ‘isometria’ ou ‘isonomia’. A semelhança conceitual entre igualdade e normalização determinou a escolha da sigla da instituição. Não se trata de um acrônimo (que de fato não é), razão pela qual a sigla não se altera quando se faz a versão de International Organization for Standardization para outros idiomas.

A *International Organization for Standardization* (ISO) é uma entidade não governamental com sede em Genebra, Suíça. Surgiu em 1947, com um desdobramento do International Electrotechnical Comitee (IEC), que fora fundado em 1910. Seu objetivo é promover, no mundo, o desenvolvimento da normalização e atividades relacionadas com a intenção de facilitar o intercâmbio internacional de bens e de serviços e para desenvolver a cooperação nas esferas intelectual, científica, tecnológica e de atividade econômica. Os membros da ISO são representantes das entidades máximas de normalização nos respectivos países e a representação no Brasil é realizada pela Associação Brasileira de Normas Técnicas.

A Organização Internacional de Normalização (ISO) é uma federação mundial responsável pela preparação de normas internacionais de standardização. A elaboração dessas normas é da competência dos comitês técnicos da ISO e cada país membro só pode ter uma entidade filiada nessa federação. Por exemplo, Portugal está representado pelo Instituto Português da Qualidade (IPQ), os EUA estão representados pela *American National Standards Institute* (ANSI) e a Alemanha está representado pelo *Deutsches Institut für Normung e.V.* (DIN), sendo membro desde 1951 (COLE; SCOTT, 1999).

A ISO iniciou formalmente as suas atividades com o principal intuito de harmonizar as normas industriais de diferentes países, de modo a facilitar as trocas e transações entre eles. Segundo Pires (2004), as normas de gestão da qualidade surgem, historicamente, como imposição dos grandes compradores e detentores de sistemas complexos nos fornecedores de

componentes e subsistemas, como forma de obterem a confiança adequada de que os sistemas complexos operariam bem em serviço. Atualmente, a sua área de atuação é vasta.

5.4.2 Implantação do sistema de gestão da qualidade – SGQ

Em 1987, a ISO publicou um conjunto de normas, a denominada “Série ISO 9000:2000”, subordinado ao título Normas para a Gestão e Garantia da Qualidade. A série 9000:2000 constitui a base para a concepção, implementação, avaliação, especificação e certificação de Sistemas de Qualidade, introduzindo uma linguagem comum a nível internacional (GODINHO; NETO, 2001). Essas normas não são documentos estáticos. Como tal, a evolução das sociedades, a transformação dos mercados e das necessidades e expectativas dos clientes impuseram a reformulação das ISO. As normas para a gestão da qualidade foram, então, revistas em 1994 e em 2000. Da última revisão, a de 2000, resultou a versão atual da série de normas ISO 9000:2000, na qual se substituiu a terminologia industrial por uma linguagem de gestão mais simples e universal. Para além das alterações ao nível da linguagem utilizada, as novas normas tomaram-se mais flexíveis e adaptáveis a qualquer tipo e dimensão de organização, mas trouxeram requisitos de qualidade mais exigentes (PIRES, 2004). A atual Série 9000:2000 é constituída por um conjunto coerente e integrado de normas orientadoras de Sistemas de Gestão da Qualidade (SGQs) (GODINHO; NETO, 2001; PIREs, 2004), ou seja, a ISO 9000:2000 é um conjunto coerente de normas sobre Sistema de Gestão, facilitando a compreensão mútua no comércio nacional e internacional. As atuais normas ISO Série 9000:2000 são as seguintes:

Número	Título	Finalidade
ISO 9000:2000	Sistemas de gestão da Qualidade – Fundamentos e vocabulário	Estabelecer os fundamentos e o vocabulário da qualidade
ISO 9001:2000	Sistemas de gestão da Qualidade – Requisitos (contratual)	Especificação dos requisitos para “produzir” produtos conformes e obter satisfação dos clientes.
ISO 9004:2000	Sistemas de gestão da Qualidade – Diretrizes para melhoria de desempenho.	Guia para SGQ, incluindo melhorias contínuas, para satisfação dos clientes e de outras partes interessadas

Quadro 31 - As atuais normas ISO Série 9000:2000 são as seguintes:

Fonte: Elaboração da autora – fundamentado em: O’HANLON, Tim. p. 7, 2005.

A ISO 9000:2000 apresenta oito princípios⁸⁴ de gestão da qualidade que, para O'HANLON, (2005, p. 30), “agem corretamente os auditores que têm em mente os oito princípios de gestão da qualidade quando estão usando a ISO 9001:2000 como critério de referência. “ A seguir, estão descritos os oito princípios e uma breve explicação sobre cada um deles:

A representação da abordagem de processos demonstrado na ISO 9001:2000 ilustra como os vários elementos da norma são usados para converter, no negócio, com as entradas e saídas e como feedback aos clientes, este processo é usado para direcionar a melhoria contínua. É uma estratégia lógica do ciclo PDCA (plan-do-check-act) (HARVEY, 1993).

5.4.3 Norma NBR ISO 9001:2000: sistemas de gestão da qualidade

A ISO 9001:2000 é uma metodologia de gestão por qualidade, na qual se exigem todas as etapas do planejamento que podem ser sintetizadas em planejamento, realização, verificação, ação (mais conhecida pela sigla PDCA - plan/do/check/act) e certificados produtos ou serviços. Seus requisitos são bastante exigentes em relação à documentação a ser produzida, à padronização das ações, à exatidão das definições, ao monitoramento da satisfação dos clientes e ao conhecimento que a equipe deve ter tanto da norma, quanto do impacto de seu trabalho no contexto maior da instituição. Implantar essa norma significa a necessidade de: comprometimento da mais alta gerência da instituição, no sentido de garantir recursos para a realização dos serviços; estudo profundo da norma e de seus requisitos por todo o pessoal envolvido; a documentação das etapas do trabalho que está sendo certificado; e a realização das atividades buscando melhorias constantes. A Norma NBR ISO 9001:2000 compõe a denominada família das ISO 9000:2000. Esse conjunto refere-se à qualidade, em seus diversos aspectos e aplicações, sendo a 9001:2000 a que trata dos sistemas de gestão da qualidade - requisitos.

A aplicação de uma norma ISO 9000:2000 implica a compreensão da organização de que sua gestão deverá ser feita com base em políticas de qualidade, foco no cliente, planejamento de atividades, documentação de processos, monitoramento e melhorias contínuas.

⁸⁴ Foco no cliente; Liderança; Envolvimento das pessoas; Abordagem de processos; Abordagem sistêmica para a gestão; Melhoria contínua; Abordagem factual para a tomada de decisões; Benefícios mútuos na relação com fornecedores.

Especificamente em relação à ISO 9001:2000, item 0.2, essa norma “[...] promove a adoção de uma abordagem de processo para o desenvolvimento, implementação e melhoria da eficácia de um sistema de gestão da qualidade para aumentar a satisfação do cliente pelo atendimento [...] de seus requisitos.”

A metodologia ou abordagem, conforme as exigências descritas nessa norma são feitas a partir da definição de um (ou mais) escopo (processo), que será certificado e monitorado. A seleção de um ou mais processos deve ser estratégica para a instituição, no sentido de que seja algo claro e perceptível para os clientes, cuja qualidade de realização implique impacto para sua avaliação e aceitação no âmbito da sociedade em geral (especialmente o caso das instituições públicas), ou no mercado, conforme sua finalidade básica. Também deve ser estratégica para o pessoal envolvido no trabalho, que deve reforçar a consciência sobre a importância do serviço ou produto para os clientes/usuários e para a organização (WALTER, 2005).

A ISO 9001:2000 está focalizada na eficácia do sistema de gestão da qualidade para que os requisitos do cliente sejam conhecidos e atendidos. Assim, as etapas do planejamento, de acordo com a metodologia PDCA (Plan / Do / Check / Act) – planejar, realizar, verificar, agir –, constituem um instrumento gerencial importante para que o processo se realize em conformidade com os requisitos identificados para os clientes/usuários e para os produtos/serviços. A norma deve ser entendida como um roteiro, em nível macro, para que o sistema de gestão da qualidade seja implantado e mantido. Pela sua estrutura, estão definidas as etapas e os conteúdos que as organizações devem: identificar, estudar, documentar, avaliar e realizar para o processo selecionado.

Consideram-se requisitos gerais para a implantação da norma, cuja responsabilidade é da administração da organização: identificar os processos necessários para o sistema de gestão da qualidade e sua aplicação para a organização; determinar a seqüência e interação dos processos; determinar critérios e métodos necessários para assegurar que a operação e o controle desses processos resultem eficazes; assegurar a disponibilidade de recursos e informações necessárias para apoiar a operação e o monitoramento desses processos; monitorar, medir e analisar esses processos; implementar e analisar esses processos; implementar ações necessárias para atingir os resultados planejados e a melhoria contínua desses processos. Além dessas atribuições da organização, outro aspecto bastante interessante da norma é a definição dos níveis de responsabilidade dos integrantes do processo de gestão da qualidade da instituição. Ressalte-se, ainda, que os trabalhos para a gestão da qualidade devem ser realizados concomitantemente com as demais tarefas dos envolvidos no processo, sem prejuízo das mesmas.

À alta direção compete, então, assegurar que o planejamento do sistema de gestão da qualidade seja realizado de forma a satisfazer aos requisitos gerais estabelecidos pela organização e de acordo com os objetivos, e que a integridade do sistema de gestão da qualidade seja mantida quando houver mudanças no sistema, decorrentes de planejamento e implementação. Ao representante da direção, designado pela organização, cabe a responsabilidade e a autoridade para assegurar que os processos necessários para o sistema de gestão da qualidade sejam estabelecidos, implementados e mantidos; relatar à alta direção o desempenho do sistema de gestão da qualidade e qualquer necessidade de melhoria; assegurar a promoção da conscientização sobre os requisitos do cliente em toda a organização.

A ISO 9001:2000 considera a organização como um todo integrado em processos que se complementam, para fazer com que o escopo que está sendo certificado funcione de modo harmônico e complementar. Todos os insumos são identificados – e denominados fornecedores –, analisados de acordo com critérios negociados entre as partes. O treinamento dos recursos humanos constitui outro aspecto fundamental para a qualidade dos trabalhos. Os procedimentos são monitorados e avaliados criticamente para que o cliente somente seja atendido em conformidade com os requisitos estabelecidos e registrados. Esses requisitos de documentação do sistema são fundamentais e devem incluir: declaração documentada da política da qualidade e dos objetivos da qualidade; manual da qualidade; procedimentos de sistemas requeridos pela norma; documentos necessários para que a organização assegure o planejamento, a operacionalização e o controle eficazes de seus processos.

Pela leitura da ISO 9001:2000, depreende-se que ela se aplica a qualquer tipo de estrutura organizacional, independentemente de sua finalidade, vinculação ou mesmo tipo de atividade. As diferenças das instituições produzirão efeito na documentação, que se tornará mais ou menos complexa, no treinamento do pessoal, mais ou menos aprofundado e amplo, na estrutura da equipe de qualidade da organização, no *staff* envolvido no escopo e na análise crítica realizada periodicamente.

5.4.4 Norma NBR ISO 9001:2000: estrutura, requisitos e propósito

Embora a ISO 9001:2000 não seja uma especificação de produto, ela serve, de fato, para criar um conjunto de práticas de trabalho que, se corretamente aplicadas, levarão a produtos e serviços que tenderão a requisitos definidos. A ISO 9001:2000 é aquela que permite a

certificação de um Sistema de Gestão da Qualidade (SGQ) por uma entidade certificadora acreditada para o efeito. A certificação do SGQ constitui, assim, um meio de demonstrar que a organização funciona em conformidade com normas internacionais de qualidade, sendo capaz de cumprir os requisitos exigidos pela 9001:2000 e, conseqüentemente, de fornecer produtos satisfatórios para os clientes (PIRES, 2004). Certamente, muito do conhecimento da ISO 9001:2000 está nos campos militar e eletrônico.

Rubricas	Requisitos
<p>4. Sistema de gestão da Qualidade</p>	<p>4.1. Requisitos Gerais</p> <p>Uma organização que queira implementar um SGQ tem que:</p> <p>1º - identificar os processos necessários para o SGQ – para toda a organização e definir a interação entre eles;</p> <p>2º - determinar os critérios de controle destes processos;</p> <p>3º - medir, monitorar, analisar: implementar ações para atingir resultados planejados;</p> <p>4º - avaliar permanentemente o SGQ numa perspectiva de melhoria contínua.</p> <p>4.2. Requisitos de Documentação:</p> <p>Os documentos necessários para o SGQ são o Manual, a Política e os objetivos da Qualidade, os procedimentos escritos exigidos na norma e os registros de gestão da qualidade.</p>
<p>5. Responsabilidade da Direção</p>	<p>5.1 Comprometimento da Direção</p> <p>5.1.1. <i>Comprometimento da Direção (alta direção)</i> – a gestão de topo tem que evidenciar o seu comprometimento no desenvolvimento e melhoria contínua do SGQ.</p> <p>5.1.2. <i>Focalização no Cliente (alta direção)</i> – a gestão de topo deve assegurar que as necessidades e expectativas dos seus clientes são cumpridas, visando-se o aumento da satisfação dos mesmos.</p> <p>5.1.3. <i>Política da Qualidade (alta direção)</i> – é definida no seio da gestão de topo, orientado a organização para a satisfação dos requisitos dos clientes e da regulamentação aplicável;</p> <p>5.1.4. <i>Planejamento (alta direção)</i> – é no âmbito da gestão de topo que se definem os objetivos da qualidade e se traçam as linhas orientadoras do SGQ.</p> <p>5.1.5. <i>Responsabilidade, Autoridade e Comunicação</i> – a gestão de topo tem que definir as hierarquias funcionais dentro do SGQ, designar um responsável pelo controle da implantação e manutenção dos procedimentos internos e assegurar a eficácia dos canais de comunicação dentro da organização.</p> <p>5.1.6. <i>Análise crítica pela direção (alta direção)</i> – a alta direção tem que, em períodos de tempo planejado, rever o SGQ.</p>
<p>6. Gestão de Recursos</p>	<p>A organização tem que assegurar:</p> <p>6.1. <i>A provisão de recursos</i> necessários e adequados;</p> <p>6.2. <i>Recursos humanos</i> – a formação e especialização dos recursos humanos;</p> <p>6.3. <i>Infra-Estrutura</i> – a manutenção das infra-estruturas e do ambiente necessário para obter a conformidade do produto ou do serviço com os seus requisitos;</p> <p>6.4. <i>Ambiente de trabalho</i> – determinar e gerenciar as condições - conformidade com o produto.</p>
<p>7. Realização do Produto</p>	<p>7.1. Planejamento da realização do produto – é efetuado através da definição dos processos, métodos e práticas necessárias à obtenção do produto conforme;</p> <p>7.2. <i>Processo relacionado ao cliente</i> – a organização tem que identificar e cumprir os requisitos exigidos pelos clientes, quer no que respeita ao produto final, quer no que se refere aos atos associados à entrega e posteriores à mesma. Ainda que o cliente exija, a organização tem que avaliar o cumprimento de requisitos legais e regulamentares aplicáveis;</p> <p>7.3. <i>Projeto e desenvolvimento</i> – a organização tem que estabelecer planos, nos quais se definem as fases de criação de um novo produto ou de desenvolvimento do já existente, as</p>

	<p>atividades de verificação e controle destas fases, bem como as responsabilidades dos intervenientes nas etapas de concepção e desenvolvimento do produto ou serviço;</p> <p>7.4. <i>Aquisição</i> – a organização tem que definir um processo de compras que lhe permita adquirir os produtos em qualidade e quantidade adequadas às suas necessidades e no qual se preveja o método de avaliação dos fornecedores e inspeção dos produtos comprados;</p> <p>7.5. <i>Produção e fornecimento do serviço</i> – incluem uma série de atividades relativas à produção e ao fornecimento dos bens e serviços, tais como:</p> <p>a) <i>Controle de produção e fornecimento de serviço</i> – através da monetarização e medição dos processos em função dos resultados planejados;</p> <p>b) <i>Identificação dos processos</i> especiais de produção e de serviços;</p> <p>c) <i>identificação e rastreabilidade</i> – identificação do produto, do seu estado e da sua localização, desde o início da realização até ao momento da expedição;</p> <p>d) <i>Propriedade do cliente</i> – cuidar e proteger o produto do cliente, informando-o em caso de danos ou extravio do mesmo;</p> <p>7.6. <i>Controle de dispositivos de monitoramento e medição</i> – identificar os momentos e respectivos dispositivos de monitorização e medição (DMM) da conformidade do produto, controlando periodicamente o funcionamento dos DMM e os padrões de medição utilizados (esta atividade inclui, no caso de ser aplicável, a calibração do DMM).</p>
<p>8. Medição, Análise e Melhoria</p>	<p>8.1. <i>Geral – planeamento e implementação de processos para: monitoramento, medição, análise, melhoria contínua.</i> A instituição deve planejar processos que lhe permitam assegurar a conformidade do produto e melhorar continuamente a eficácia do SGQ;</p> <p>8.2. <i>Medição e monitoramento</i> – exigem o desenvolvimento de instrumentos de avaliação da satisfação dos clientes, a realização de auditorias internas e a utilização de mecanismos de mediação da eficácia dos processos e das características dos produtos;</p> <p>8.3. <i>Controle de produto não conforme</i> – prevê a existência de metodologias para identificar e corrigir as não conformidades dos produtos e para prevenir a utilização ou entrega involuntária de produtos não conformes;</p> <p>8.4. <i>Análise de dados</i> – exige a existência de metodologias de recolha e análise de dados relevantes para avaliar a eficácia do SGQ e identificar oportunidades de melhoria, sendo que desta análise deverá resultar informação sobre a satisfação dos clientes, sobre reclamações, sobre avaliação de fornecedores e sobre as não conformidades detectadas nos produtos;</p> <p>8.5. <i>Melhoria</i> – consiste na implementação de processos que permitem eliminar as causas reais (através de ações corretivas) ou potenciais (através de ações preventivas) das não-conformidades.</p>

Quadro 32 - Requisitos da ISO 9001:2000

Fonte: O'HANLON, 2005, p. 12

5.4.5 Norma NBR ISO 9001:2000: O Modelo de Gestão da Qualidade

O modelo de um sistema de gestão da qualidade construído segundo a ISO 9001:2000 tem a seguinte configuração:

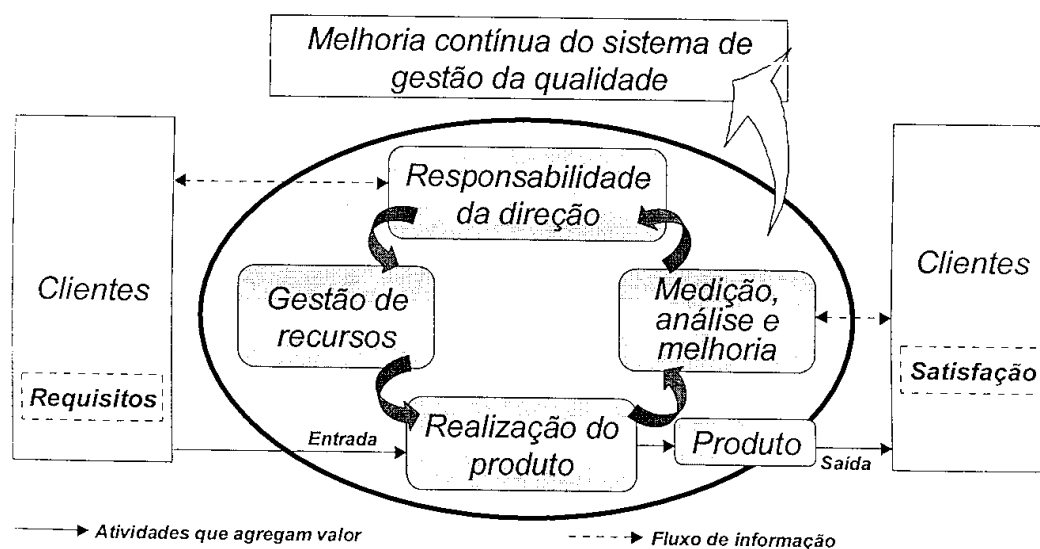


Figura 9 - Visão Sistêmica ISO 9001:2000

Fonte: SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL-RS, 2003.

A construção do modelo fundamenta-se no cumprimento dos requisitos da ISO 9001:2000. Esses não definem especificações acerca das características do produto, mas centram-se, nos processos de desenvolvimento e realização do produto. Desse modo, para Dale e Cooper (1995), a padronização defendida na ISO pode ser aplicada a uma variedade de ambientes organizacionais, permitindo que cada organização desenvolva o seu SGQ de acordo com as suas características e especificidades. Ou seja, os requisitos da ISO 9001:2000 são genéricos, não sendo endereçada a nenhuma área em particular, pois os setores de atividades mais específicos têm suas próprias normas (ex.: Certificação de produção de Dispositivos Médicos - EN 46002).

Esta é uma particularidade da série ISO 9000:2000 que, atuando muito além da inspeção do produto final, pretende a construção da qualidade através do exame total da atividade organizacional, desdobrada e analisada por processos. Uma análise por processos inerentes à produção dos bens e serviços é essencial para que, com facilidade, se identifiquem as causas da falta de qualidade, ou seja, da não-qualidade. Uma abordagem desse tipo tem a vantagem de viabilizar o pensar e o trabalhar de forma articulada, sendo maior o aproveitamento de sinergias. Esse é um dos grandes desafios que a ISO 9001:2000 lança à Educação Profissional, uma vez que nessa área ainda domina a divisão do trabalho centrado na especialização do fazer e do saber.

Nesse contexto, uma organização que implante um SGQ, seja privada ou pública, vê-se obrigada a estabelecer um conjunto de regras internas de funcionamento segundo as diretrizes da ISO, de modo a garantir que todas as atividades que podem afetar a qualidade

decorram de forma controlada, através de um processo de ações corretivas eficazmente implementadas. As diretrizes da ISO 9001:2000 constituem, portanto, os requisitos da norma entendidos como as afirmações de documentar e registrar atividades, de medir e avaliar resultados, de envolver todos os intervenientes desde a gestão do topo à base operária, necessidades de implantar ações de correção e de prevenção dos erros e desvios face às especificações pretendidas (SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL-RS, 2003).

Entretanto, a certificação ISO 9001:2000 é alvo de diversas críticas. Ashton (1993) refere que o elevado número de formulários e o trabalho administrativo associados ao processo de certificação acrescentam pouco valor à melhoria da qualidade, pois as certificações são vistas como um fim em si mesmo e não como um meio de progresso permanente. Todavia, Chase (1993) argumenta que a certificação não garante qualidade; ela apenas assegura que a organização realiza os seus processos de acordo com o predefinido e registrado no manual, sendo que esse pode não ser o reflexo das exigências do cliente, nem a garantia da melhoria contínua. Assim sendo, o produto pode ter qualidade duvidosa, desde que a sua produção seja consistente com o procedimento documentado e previamente definido.

De fato, em vez de ditar especificações acerca do produto, as ISO 9000:2000 (KHAN; HAFIZ, 1999) centra-se nos *processos*. O referencial 9001:2000 não certifica produtos, mas SGQs. Conforme Khan e Hafiz (1999), essa é a melhor maneira para uma organização assegurar que seus produtos e serviços estão de acordo com as exigências dos seus clientes. Para Pires (2004), o SGQ, ao definir a política, objetivos, responsabilidades, canais de comunicação e ações internas, constitui a base essencial para a institucionalização de um canal de valores da qualidade total, cujos benefícios principais são a satisfação dos clientes, o esforço de melhoria, a eliminação dos desperdícios, a comunicação e atitude positivas. Para se atingir esse nível, é necessário uma abordagem estruturada que exige o esforço de mudança e envolvimento de todos os intervenientes. “A finalidade é aderir a uma nova filosofia de gestão que permite o aumento da competitividade, o lucro, o alcance de objetivos globais e a satisfação dos clientes e colaboradores.” (SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL-RS, 2003, p.5).

Resumindo, pode-se afirmar que a utilização das normas ISO se tornou comum, especialmente no âmbito industrial e, hoje, é comum em muitas organizações de Educação Profissional. Um dos motivos da implantação da ISO foi o processo de globalização, em que empresas de continentes diferentes começaram a exigir um atestado da qualidade dos

produtos e serviços que seriam contratados. Conforme visto no texto, um sistema da qualidade, segundo a ISO série 9000:2000, é um sistema de gestão que objetiva a prevenção de não-conformidades, incluindo ações preventivas e corretivas.

A “ISO série 9000:2000” contém normas de sistemas da qualidade, envolvendo dois aspectos básicos: normas pra a garantia da qualidade e normas para gestão da qualidade. A garantia da qualidade é constituída por um conjunto de atividades planejadas e sistemáticas, implementadas através do sistema da qualidade e consideradas como necessárias para prover a adequada confiança de que a entidade que pode ser: processo, produto, pessoa ou sistema, e atenderá aos requisitos da qualidade. (SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL-RS, 2003, p. 10).

Essencialmente, o termo *garantir* significa *prover confiança*. Inclui a garantia da qualidade externa e a garantia da qualidade interna. Um fornecedor provê garantia da qualidade externa quando é capaz de prover confiança aos clientes de que atenderá à sua satisfação em relação aos requisitos declarados da qualidade. Um fornecedor provê garantia da qualidade interna quando assegura, à sua própria administração, através da gestão da qualidade, que o sistema da qualidade implantando execução ações planejadas e sistemáticas seja capaz de atender, de forma preventiva, às reais necessidades e expectativas do cliente.

As normas da gestão da qualidade envolvem ações planejadas, de controle e de aprimoramento da qualidade, a partir de políticas e objetivos estabelecidos pela administração com a responsabilidade executiva sobre o sistema da qualidade. Requer organização e flexibilidade para poder servir como base de avaliação e aprimoramento contínuos dos produtos e processos envolvidos.

Assim sendo, um sistema de qualidade, para Senac (SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL-RS, 2003, p. 6), “[...] deve ser capaz de prover a garantia da qualidade aos clientes e a sua própria administração. [...] deve ser capaz de estabelecer o que deve ser feito para atender, de forma preventiva, à satisfação dos clientes, e assegurar que realmente são realizadas as atividades necessárias para esse fim.”

A certificação de uma organização, de acordo com as normas ISO, não garante a qualidade de seus produtos, mas sim que tanto um processo industrial quanto um conjunto de serviços sigam detalhados padrões, preestabelecidos por escrito.

A utilização da norma é sempre voluntária, a não ser que um setor faça dela um requisito do mercado ou que regulamentos governamentais outorguem-lhe obrigatoriedade. Quatro itens fundamentais distinguem um sistema da qualidade baseado nas normas ISO 9000:2000: 1) os padrões em si mesmos; 2) uma interface entre o pessoal e os métodos bem

documentados para garantir a qualidade; 3) uma missão ou propósito central (e não uma lista de objetivos); e 4) métodos e sistemas bem definidos.

Credenciamento de IES Nova SINAES	Avaliação Institucional – SINAES	Avaliação de Curso – SINAES	ISO 9001:2000
Dimensões	Dimensões	Categorias	Princípios
1. Organização institucional; 2. Corpo Social; 3. Instalações Físicas.	1. A missão e o Plano de Desenvolvimento Institucional; 2. A política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas normas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades; 3. A responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural; 4. A comunicação com a sociedade; 5. As políticas de pessoal, de carreiras do corpo docente e corpo técnico administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho; 6. Organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios; 7. Infra-estrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação; 8. Planejamento e avaliação, especialmente em relação aos processos, resultado e eficácia da auto-avaliação institucional; 9. Políticas de atendimento aos estudantes; 10. Sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.	1. Organização didático-pedagógica; 2. Corpo docente, corpo discente e corpo técnico-administrativo; 3. Instalações Físicas.	1. Focalização nos Clientes; 2. Liderança; 3. Envolvimento das Pessoas; 4. Abordagem por Processos; 5. Abordagem à Gestão através de um Sistema (SGQ) 6. Melhoria Contínua; 7. Abordagem à Tomada de Decisões Baseada em Fatos; 8. Relações com Fornecedores com Benefícios Mútuos. Rubricas 1. Sistema de gestão da Qualidade; 2. Responsabilidade da Direção; 3. Gestão de Recursos; 4. Realização do Produto; 5. Medição, Análise e Melhoria.

Quadro 33 - comparativo das Dimensões e /ou Rubricas

Fonte: A outra (2008) – a partir - SINAES (2004) e ISO 9001:2000.

Sendo assim, a adoção de normas de qualidade não é um tema novo para as instituições de educação profissional, tanto em nível nacional como internacional. A Cinterfor, desde longa data, vem publicando experiências nacionais e internacionais das

organizações de educação superior tecnológica que adotam normas da família ISO 9000:2000 entre outras, em seus processos de certificação e auditoria.

[...] la calidad no es un tema nuevo para la formación profesional [...] o normas internacionales en el ámbito de las Instituciones con el objeto de generar una nueva cultura institucional. En el marco de estrategias de implementación de una gestión de calidad total, las Instituciones de Formación Profesional de América Latina y el Caribe se interesan, cada vez más, en utilizar estándares internacionales para certificar la calidad de su proceso formativo de las normas ISO⁸⁵.

Em suma, para a OECD (2008), a garantia de qualidade pode ser descrita como uma atenção sistemática, estruturada e contínua à qualidade em termos de manutenção e melhoramento da qualidade e, em termos mais concretos, de políticas, ações e procedimentos necessários para assegurar que aquela qualidade está sendo mantida e melhorada.

⁸⁵ Mais informações podem ser encontradas em <http://www.cinterfor.org.uy>.

6 OS COMMUNITY COLLEGES: UMA ALTERNATIVA VIÁVEL PARA OS CURSOS TECNOLÓGICOS NO BRASIL E NO SENAC-RS?

Esta análise apresenta e discute a experiência americana dos Community Colleges, faculdades que predominantemente oferecem cursos curtos de nível pós-secundário. O objetivo deste texto é descrever estas instituições na perspectiva de um país como o Brasil que está neste momento com grande expansão na educação profissional e em cursos superiores de tecnologia⁸⁶. Na Europa e nos Estados Unidos, “pelo menos a metade dos graduados de nível superior ou pós-secundário vem de cursos curtos” (CASTRO, 1999, p.1), ou seja, esta experiência é altamente positiva nestes países, será que no Brasil podemos dizer o mesmo?

Nossa intenção nesta análise não é copiar um modelo, pois podemos fazer mal feito e criar um puro pastiche de modelos sem aderência à nossa realidade, nossa proposta é examinar as melhores experiências e de lá tirar lições interessantes. Por mais que Morosini (2008a), ao referir-se sobre o “isomorfismo” na educação, nos mostra que a tendência das instituições de educação superior é de copiar o que fazem as outras tanto dentro como fora do país, nossa intenção não é copiar, mas analisar as experiências vivenciadas nos Community Colleges. Portanto se os ventos estão soprando a favor de cursos curtos em nosso País é

⁸⁶ Em setembro 2009, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica celebrou seus cem anos de criação. Essa grande jornada teve início em 23 de setembro de 1909, quando o presidente Nilo Peçanha assinou o Decreto nº 7.566, criando 19 “Escolas de Aprendizes Artífices”, destinadas ao ensino profissional primário e gratuito para os desafortunados. Essas escolas, além de terem um importante papel na história, foram os embriões da organização do ensino profissional técnico no país. Mas é justamente agora, no seu centenário, que esta rede vive seu melhor momento. O governo federal está implementando políticas de educação que criam oportunidades para milhões de jovens e adultos. São ações que ampliam o acesso à educação e de permanência e aprendizagem nos sistemas de ensino. Diversas medidas estão em andamento. A primeira e mais destacada é a expansão da rede federal, num investimento de R\$ 1,1 bilhão. O Ministério da Educação (MEC) está entregando 214 novas escolas. Destas, 87 já estão em funcionamento. Até o final de 2010, todas estarão concluídas. Serão 500 mil vagas no ensino técnico, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas. O Estado passará das atuais 16 unidades de ensino profissional para 27 até o final do próximo ano. Além destas novas unidades no país, o governo está federalizando quase três dezenas de escolas comunitárias que receberam recursos do extinto Proep. Essas escolas estão sendo incorporadas à rede federal. Rede que em dezembro de 2008 foi reorganizada através da Lei 11.892/08. As escolas técnicas, agrotécnicas e Cefets se uniram para formar uma instituição absolutamente inovadora em termos de proposta político-pedagógica: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. São 38, sendo três no Rio Grande do Sul. As escolas da rede federal passam a ser campi destes institutos. Eles fundamentam-se na verticalização do ensino, pela qual os docentes atuam nos diferentes níveis com os discentes, compartilhando os espaços pedagógicos e laboratórios, além de procurar estabelecer itinerários formativos do curso técnico ao doutorado. O MEC também está investindo pesadamente nas redes estaduais, através do programa Brasil Profissionalizado. São R\$ 900 milhões para construção ou reforma de escolas de ensino médio e profissional; aquisição de equipamentos, laboratórios e compra de livros; e formação de professores na área de ciências. O Rio Grande do Sul já recebeu mais de R\$ 15 milhões. Pelo menos outras três ações para democratização do acesso ao ensino técnico público merecem destaque: e-Tec Brasil, educação profissional a distância; Proeja, educação profissional de jovens e adultos; e Rede Certific, certificação profissional dos saberes não formais a trabalhadores. É o Brasil vivendo um novo momento, no qual a educação profissional e tecnológica, também, tem papel fundamental.
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13175.

melhor que façamos ao nosso estilo. A não fazê-lo, “acabamos copiando errado.” (CASTRO, 1999, p.1).

Castro (1999) considera a experiência dos Community Colleges como a maior inovação do século XX no ensino superior. Sendo assim, vale à pena tentar entender e tirar lições corretas desta experiência tão rica. Mas nem pensar em fazer igual. Na sua integridade, o Community College é inimitável no Brasil, porém há muito que aprender com estas instituições, ainda que não faça sentido para nós imitar muitas de suas características.

[...] não dá para ser copiado pelo setor privado, pela inexistência de subsídios públicos para muitas de suas atividades. E não pode ser copiado pelo público, pela falta de flexibilidade e agressividade das instituições públicas, peiadas por legislações obscurantistas e equivocadas. (CASTRO, 1999, p.2).

Para compreender os Community Colleges, precisamos entender que mesmo nos Estados Unidos permanecem como uma categoria de instituições, pouco estudadas. (CASTRO, 2000). Para Castro (1999), as universidades de elite pesquisam sobre universidades de elite e não sobre Community Colleges. Afirma-se que são quase invisíveis. Em meio às controvérsias ferozes sobre os cursos de quatro anos, os Community Colleges nem são criticados, nem elogiados.

A revista *US News*, que avalia instituições do ensino superior, sequer avalia os Community Colleges. “Não pude ir para um ‘college’ de verdade, por isso fui para um Community College” afirmou um aluno [...]. Ademais, são esnobados pelas universidades de elite e sofrem de problemas crônicos de status. São considerados pela esquerda como tendo uma função de *cooling out*, como se fosse um prêmio de consolação ou um agrado para os pobres. Diz-se que têm inveja das universidades convencionais e tenta imitá-las, o que pode ser verdade em alguns casos. De fato, alguns deles sofrem da “deriva acadêmica” (*academic drift*), que é uma tendência de copiar as universidades e querer se comportar como elas. (CASTRO, 1999, p. 2).

Tudo isso pode ser em parte verdade, mas não chega a distorcer o panorama geral, pois também há tendências opostas, dando-lhe o lado prático tão apreciado; e na atualidade os Community Colleges estão sendo super valorizados pelo presidente dos Estados Unidos, Barack Obama.

No Brasil, a situação é certamente pior. Os cursos curtos por muito tempo foram mais do que desprezados. Tendo como ponto de partida, para esta análise, a promulgação da Lei n. 9.394/96, que estabeleceu diretriz e bases para a educação nacional, uma série de reformas atingiu todo o sistema educacional brasileiro. Os documentos da reforma da educação profissional reforçam de diversas maneiras a concepção adotada, uma educação

imediatamente interessada. A educação profissional destina-se à qualificação e requalificação do trabalhador, de modo a aumentar a sua produtividade. Ela comporta uma concepção de formação para o trabalho destinada apenas aos que dela necessitam. No entendimento das reformas, decorrentes da Lei n. 9.394/96, a educação profissional é preferencialmente pós-básica. Posterior ao ensino médio, que adquire um caráter marcadamente profissionalizante, o ensino técnico, na sua forma seqüencial, serviria especialmente àqueles alunos oriundos das classes sociais menos favorecidas que, tendo conseguido sobreviver aos mecanismos de seleção e exclusão do sistema educacional. Seriam, mais uma vez, desviados do acesso ao ensino superior e formados de acordo com as “exigências dos setores produtivos”, para serem encaminhados ao mercado de trabalho. Em nível superior, desviando do acesso às carreiras nobres, como um atrativo para aqueles que não se contentam com o diploma de técnico, acena-se, a educação profissional, com o “nível tecnológico” que corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica.

A “diferenciação para cima”⁸⁷ não indica apenas uma elevação do patamar de escolaridade na formação técnico-profissional, mas a criação de um subsistema de ensino superior. Ao tomar como modelo de instituições de ensino superior a serem criadas no Brasil os *community College* americanos, Castro (2000, p. 15) desnuda os fundamentos das reformas educacionais dos anos 1990 ao evidenciar, sem meias palavras, os objetivos e finalidades dessas instituições: “remendar a péssima educação oferecida” no nível secundário pelos Estados Unidos, “único país rico com graduandos semi-analfabetos” nesse nível de ensino e que, por isso, teriam sido “obrigados a criar um subsistema de ensino superior”, destinado aos pobres e estanque no seu paralelismo, onde é proibida a existência de “passarelas” para a graduação plena, daí, sempre segundo o autor, esse modelo ser muito importante para o Brasil. (CASTRO, 2000, p. 12).

Na formulação de Castro (2000), “pós-secundário” e “ensino superior de curta duração” são quase sinônimos. Assim, o técnico pós-médio ou o tecnólogo (cursos superiores de curta duração) em pouco, ou nada, se diferenciariam na sua natureza e objetivos de oferecer formação profissional, em cursos de curta duração, em função do mercado de trabalho.

⁸⁷ Movimento semelhante de “diferenciação para cima” aconteceu nos anos 1940, quando da transformação em escolas técnicas das escolas de aprendizes artífices, criadas em 1909, para a educação profissional de órfãos e desvalidos da fortuna. A essa mudança assim se refere Fonseca (1986, v. 2, p. 26): “Sua categoria subiu de nível: passou do elementar, para o segundo grau. A filosofia que lhe era peculiar e que o acompanhava havia séculos, destinando-o aos pobres, deserdados da sorte, evoluiu, transformando-o num imenso campo de atividades aberto a todas as camadas sociais. Os obstáculos que impediam o acesso aos cursos superiores foram afastados, e o ensino industrial, assim democratizado.”

6.1 COMMUNITY COLLEGES: DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO AMERICANO

Para Vaughan (1985, 2006b), no início do século XX surgiram os Junior Colleges, localizados em pequenas cidades. Eles ofereciam os dois primeiros anos do college e tinham a função de transferência, ou seja, aqueles alunos que desejassem concluir seus estudos num college de universidade e apresentassem bom desempenho, poderiam fazê-lo. Mais tarde, houve uma pressão para que os Junior Colleges oferecessem disciplinas técnicas. Surgem, assim, os Community Colleges, que atendem, atualmente, a um grande contingente de alunos empobrecidos e há o ingresso irrestrito para todos aqueles que se mostrarem capazes de aproveitar um curso superior, mesmo que não sejam portadores de um diploma de nível médio. Os community colleges, não apenas cumprem a função de transferência para certos alunos de orientação mais acadêmica para as universidades, como, também, desenvolvem cursos completos, alguns de quatro anos, de orientação mais prática, voltados para atender a necessidades do mercado de trabalho local. A maior parte dos community colleges pertencem ao setor público estadual.

O grande processo de democratização da educação superior americana, como já vimos em capítulos anteriores, entre outros, deu-se com os programas do governo federal que distribuía bolsas de estudos, nos community colleges, para aqueles que tinham lutado na Segunda Guerra Mundial. Essas bolsas favoreceram a diversidade do sistema, uma vez que os bolsistas eram livres para escolher o tipo de educação que mais bem lhes conviesse. Atendida essa demanda reprimida, pensava-se que o sistema deixaria de se expandir. No entanto, o contingente de mulheres, de minorias e de pessoas de terceira idade, que ingressavam pela primeira vez nos community colleges ou desejava continuar seus estudos, manteve constante a expansão das matrículas do ensino superior até a atualidade.

6.2 COMMUNITY COLLEGES: ORIGEM E CLIENTELA

Em entrevista, no dia 13/03/2009, ao Professor e Diretor do Community College Leadersip Program – The University of Texas at Austin, Jonh E. Roueche⁸⁸, questionado

⁸⁸ Nosso entrevistado foi escolhido, entre outros, por possuir uma vasta bibliografia sobre os Community Colleges, nos Estados Unidos, e por ser o Diretor do Programa de Doutorado, que forma diretores para os community colleges, com melhor nota no ranking nacional.

sobre as origens, financiamento, entre outros, dos Community Colleges, Roueche descreve de forma simples e sucinta a trajetória dos community colleges nos Estados Unidos.

Afirma Roueche que no século passado nasce a idéia de separar os primeiros dois anos do ensino superior, ou seja, que os primeiros dois anos pudessem ser oferecidos em outras instituições e não apenas só nas universidades. Um dos objetivos desta separação seria facilitar o acesso ao nível superior, sem sobrecarregar o ensino de quatro anos. Isto, para ele, naturalmente, é possível dentro do sistema anglo-saxão, onde o nível de graduação, na sua maior parte, não é realmente profissionalizante. Portanto, os primeiros dois anos do ensino superior são praticamente iguais, qualquer que seja a profissão escolhida.

Para Roueche (2009), as origens do community college, são várias. Dos seus primitivos antecessores, muitos surgiram de “iniciativas puramente locais, em geral com patrocínio privado, refletindo um vasto leque de finalidades e objetivos curriculares.” Alguns deles “proporcionavam treinamento vocacional ou técnico, em resposta à rápida industrialização e à demanda crescente por conhecimentos gerenciais na força de trabalho.” As raízes de outros se encontravam na religião. Havia ainda os que tinham por propósito “formar professores primários e secundários qualificados à medida que os sistemas de ensino públicos se expandiam.” Motivo pelo qual, de acordo com o professor Roueche “muitos dos primeiros community colleges começaram como extensões do ensino secundário e estavam sob a jurisdição de comissões de educação locais. No entanto, vários especialistas em educação, diz ele, citam os land-grant colleges (escolas superiores de agricultura, numa tradução livre) como os legítimos precursores dos community colleges de hoje. Também denominados land-grant universities e land-grant institutions, estes estabelecimentos foram fundados a partir da Lei Morrill (nome do seu autor, na época deputado, e depois senador, Justin Smith Morrill). Promulgada em 1862, ela concedeu terras federais aos estados para que nelas fossem implantadas escolas dedicadas ao ensino de agricultura, ciência e engenharia.

Conforme Roueche, o primeiro community college genuíno dos Estados Unidos é o Joliet Junior College, da cidade de Joliet, na área metropolitana de Chicago, fundado em 1901 por William Rainey Harper, então reitor da Universidade de Chicago. No entender de Harper, muitos dos alunos admitidos em universidades não careciam de uma educação tão avançada nem estavam qualificados para recebê-la, embora devessem, sim, prosseguir os estudos além da escola secundária. Para estes, alunos, bastariam “instituições intermediárias”; como, por exemplo, o Joliet. Mas, para Harper, estabelecimentos educacionais como o Joliet poderiam oferecer os dois anos básicos do ensino superior e os alunos que pretendiam continuar estudando nas universidades poderiam fazer transferência de créditos para cursos de quatro

anos, e assim aliviariam as universidades as quais poderiam se dedicar mais à pesquisa. “A idéia deu frutos, tanto assim que em 1930 só cinco dos estados norte-americanos não tinham ao menos um junior college”, o contabiliza. Nos anos 1930, por causa do enorme desemprego, muitas escolas com cursos de dois anos, algumas das quais criadas com verbas federais pouco tempo antes voltaram suas prioridades curriculares para o treinamento de 'semiprofissionais', como eram chamados os graduados de junior colleges que buscavam ampliar suas perspectivas de emprego. Outro impulso dado a estes estabelecimentos de ensino foi a Lei de Readaptação de Soldados (Servicemen's Readjustment Act, ou GI Bill), de 1944, concedendo ajuda financeira federal à ex-combatentes de volta da II Guerra que almejassem seguir um curso superior. Foram tantos candidatos que uma comissão convocada em 1946 pelo então presidente Harry Truman analisou a situação, constatou a dificuldade de universidades e demais instituições de ensino de terceiro grau e atenderem a demanda, reconheceram a conveniência de se desenvolver mais amplamente as oportunidades como as que agora são oferecidas em comunidades locais pelos *junior colleges*, *community institutes*, *community colleges* ou *institutes of arts and sciences*. O nome não importa, embora *community college* pareça ser a melhor descrição destas faculdades; o importante é que os serviços prestados por elas sejam reconhecidos e ampliados. Começava ali, segundo ele, a era de ouro dos *community colleges*, “que atingiu o apogeu nos anos 1960 e 1970.

Roueché afirma que, hoje em dia, os *community colleges* se voltam para quatro vertentes principais. Uma é a oferta de cursos para alunos que têm intenção de prosseguir os estudos numa universidade; a estes, um diploma de um *community college* permite ingressar já no terceiro ano do curso universitário. Outra é a preparação de alunos para o mercado profissional, qualificando-os para uma gama de campos ocupacionais e paraprofissionais. Uma terceira é dirigida àqueles cuja formação escolar foi deficiente, são os chamados cursos “remedial”, ou de reforço. A quarta ganha cada vez mais relevância e em regiões assoladas pela desindustrialização se tornou o foco dos *community colleges*: cursos de reciclagem para desempregados. Nos *community colleges* também há cursos complementares, como de inglês para imigrantes, de línguas estrangeiras e dirigidos ao público de terceira idade.

Para Roueché as matrículas, nos *community colleges*, vêm aumentando muito mais do que nos cursos de quatro anos. Mas houve também uma crucial mudança na sua estrutura e função que comentaremos adiante. Hoje, os mais de 1200 *Community Colleges* matriculam em torno de 6 milhões de alunos, correspondendo a mais de 40% das matrículas totais e 45% do ensino público. Roueché afirma que os cursos curtos são responsáveis por metade dos diplomas de ensino superior. É interessante notar que só em torno de 5% dos cursos curtos

pós-secundários são privados. Não apenas isso, mas não há Community Colleges privados. Isso, naturalmente, se deve aos múltiplos papéis exercidos pelos Community Colleges que dependem, fortemente, de orçamentos públicos.

Perguntado sobre o perfil dos alunos e professores nos Community Colleges, Roueche responde que: o perfil dos alunos e dos professores dos Community Colleges é consideravelmente diferente daquele observado nas instituições de quatro anos. Note-se que a proporção de alunos em tempo parcial vem crescendo, atingindo hoje mais de 80%. Mais importante é que, mais de 84% dos alunos trabalham, e em torno de 36% têm mais de 30 anos. Mais de 50% dos alunos freqüentam os cursos por um ano ou menos (há muitos diplomas que se podem obter em apenas um ano). A proporção de professores em tempo parcial gira em torno de dois terços. Há muitos cursos operando em regime noturno e em fins de semana. Há uma considerável preocupação de localizar os cursos próximos dos alunos, por meio de filiais e sub-sedes. Afirma, Roueche, que os Community Colleges oferecem mais cursos à distância do que os programas de quatro anos, mostrando sua vocação para trabalhar com clientelas mais velhas e já no mercado de trabalho.

Conforme dados da entrevista ao professor Rouche, é possível concluir que com os community colleges se criou um grande sistema educacional, com mais de mil e duzentas instituições em que atende a uma clientela definitivamente mais modesta do que a do ensino regular, para quem a educação é uma atividade que corre paralela ao trabalho. Atende a alunos mais velhos e que estudam em tempo parcial. Da mesma forma, os professores são menos acadêmicos e estão também em tempo parcial. Mas, além disto, universidades de menor prestígio oferecem cursos curtos, os chamados *associate degrees*. Para todos os efeitos, operam o equivalente a Community Colleges dentro de seus muros.

A tradução do nome Community College poderia ser “faculdade comunitária”, mas o perfil dos community colleges pouco ou nada tem a ver com as instituições chamadas assim no Brasil, onde o mais próximo deles são as faculdades que oferecem cursos superiores de tecnologia. Embora existam estabelecimentos com o mesmo título ou que guardam alguma semelhança com eles na operação em países como a Austrália e o Canadá, os community colleges são característicos dos Estados Unidos. Espalhadas país afora numa extensa rede, essas instituições, às vezes chamadas também de *junior colleges*, *technical colleges* e *city colleges*, são quase sempre públicas. Por definição, concedem certificados ou títulos de associate (o equivalente ao de tecnólogo no Brasil); e costumam oferecer programas didáticos flexíveis e aulas em horários diferenciados, inclusive à noite.

6.3 COMMUNITY COLLEGES: FINANCIAMENTO

Questionado sobre o financiamento dos community colleges, o professor, responde mostrando alguns dados estatísticos. Para ele o crescimento destas instituições no cenário do ensino superior nos Estados Unidos é grande, ou seja:

[...] em janeiro de 2008 havia no país em torno de 1.200 community colleges. Eram 11,5 milhões de alunos, dos quais 6,5 milhões matriculados em cursos com crédito, que concedem anualmente 555 mil títulos de associate e 295 mil certificados. Estudavam neles 46% dos estudantes de graduação dos Estados Unidos e 41% dos universitários cursando pela primeira vez o 1º ano. A idade média dos alunos era 29 anos: 43% tinham menos de 21 anos, 42% entre 22 e 39, e 16% mais de 40. As mulheres eram maioria, 60%. Do total de alunos, 39% eram da primeira geração a chegar à educação superior. No que se refere à condição profissional, 27% dos alunos de tempo integral e mais de 50% dos de parcial tinham emprego full-time. (ROUCHE, 2009).

Em termos de custo, para o professor entrevistado, quem estudava num Community College no início de 2008 desembolsava em média US\$ 2.361 por ano, contra US\$ 6.185 numa universidade pública (em outros casos a diferença pode ser maior ainda US\$ 2.338 versus US\$ 9.706⁸⁹). O valor cobrado aos alunos representava em média 17% da receita do Community College; do restante, 37% provinham de verbas estaduais, 21% de dinheiro local, 16% de fundos federais e 9% de outras fontes. Afirma o professor, enquanto o governo federal destina aos Community Colleges US\$ 2 bilhões em verbas, subvenções e contratos, as instituições de quatro anos de ensino recebem aproximadamente dez vezes mais no total.

Para Roueche, tal como nos cursos de quatro anos, há uma oferta abundante de crédito educativo, em boa parte, financiado pelo governo federal. Há também muitas bolsas de estudo e muitas possibilidades de conseguir abatimento no valor das anuidades. Sem dúvidas, é um ensino voltado para uma clientela com poucos recursos. Para o professor, o preço acessível é um dos maiores atrativos dos Community Colleges. Um dos fatores que permitem que os cursos sejam muito mais baratos é o uso de professores de tempo parcial. Muitos desses professores têm outros empregos paralelos, frequentemente mais importantes e melhor remunerados.

Para Roueche (2009) ao contrário do ensino superior público convencional, os Community Colleges tem um modelo diferenciado de financiamento. Embora haja variações, a fórmula clássica é um terço do orçamento do estado (praticamente não há fundos federais

⁸⁹ Valores no Texas: ACC - \$3,248; Texas State - \$13,980; UT-Austin - \$16,876 e Private - \$37,250.

para o ensino superior), um terço da municipalidade e um terço proveniente de cobranças de taxas dos alunos. A cobrança dos alunos é universal no ensino superior americano público e privado e não introduz novidades. A participação dos estados tampouco difere do resto. O que é diferente é a participação dos municípios. De resto, é daí que vem o nome de *comunitários*. Considerando a forte participação comunitária na feitura dos orçamentos municipais, esta é uma das fontes de legitimidade e de aderência do funcionamento destas instituições às necessidades locais. Para Roueche (2009), os “Community Colleges têm que prestar contas à comunidade.” E a comunidade não se faz de rogada, cobra resultados.

6.4 OS COMMUNITY COLLEGES SÃO PRÊMIO DE CONSOLAÇÃO PARA OS EMPOBRECIDOS?

Perguntamos ao Professor Roueche (2009), se os Community Colleges são prêmio de consolação, e ele respondeu que: “Os Community Colleges podem ser prêmio de consolação, mas sobretudo é um poderoso canal de mobilidade social, atendendo a uma clientela que não poderia ir para um curso de quatro anos.” Para ele, sem sombra de dúvidas, para lá vão os alunos que não poderiam se manter por quatro anos em um curso longo, em geral pouco profissionalizante. Mais ainda, responde às necessidades de uma clientela que não se sente à vontade e nem pensa em um curso mais teórico e abstrato, como é a maioria dos cursos mais longos. Para Roueche, nos Community Colleges está uma fração muito mais elevada de alunos que são os primeiros da família a entrar no ensino superior e de modo especial no Estado do Texas os Latinos.

Minhas observações no Campus do Community College Rio Grande, Austin Texas confirmam que: de fato, de forma muito deliberada, os Community Colleges definem sua vocação e estilo de forma a atender a esta clientela. Percebi que muitos programas oferecem mais atenção pessoal e os professores são mais dedicados aos alunos. Os educadores entendem que há problemas graves de motivação por parte desta clientela tão pouco à vontade e ambivalente com relação à vida escolar e em muitos casos com a vida nos Estados Unidos. Afinal, estes são os grupos emergentes do ensino superior. Mais ainda, para o Professor Roueche (2009), em alguns casos são alunos academicamente menos dotados e que somente conseguiram se formar porque na maioria dos estados americanos não há limiares mínimos para o desempenho acadêmico, ou seja, para se formar nas High Schools. Para o professor,

esta é uma característica marcante e nada lisonjeira do sistema secundário americano. Os alunos que têm dificuldades nas disciplinas mais difíceis são orientados para outras mais fáceis, mais práticas e menos exigentes, onde é virtualmente impossível ser reprovado. Observei, também, que no Campus Rio Grande é comum muitos alunos fazerem curso “de recuperação.” Alguns desses cursos são básicos, incluindo alfabetização funcional e matemática básica (aritmética). Muitos não chegam ao nível de leitura que se espera tendo que fazer cursos de nivelamento ainda mais básicos. No curso de inglês para estrangeiros em que participei era comum em nossa classe o professor trabalhar com reforço escolar, ou seja, matemática, história americana, geografia, etc. Pois percebi que há uma política clara de oferecer matrícula aberta (“open enrollment”) a todos. Se tiver diploma de High School entra e, em algumas carreiras, entra até sem haver se formado.

Observei também que o ponto forte dos Community Colleges e de modo especial o Campus Rio Grande é enfrentar realisticamente a clientela que têm, ao invés de nivelar seus cursos por algum padrão desejado. Se assim é a realidade do ensino secundário americano, seu papel é oferecer uma educação compensatória para os que lá aparecerem. Para mim esta é justamente a grande virtude dos Community Colleges e o que torna esta experiência relevante para nós brasileiros que temos padrões igualmente baixos de aprendizado no ensino médio e na educação profissional e tecnológica. Percebi que no Campus Rio Grande, há mais preocupação com a pedagogia e com a inovação pedagógica requerida para lidar com esta clientela, ou seja, em minhas aulas de inglês era constante a presença de pesquisadores que estavam investigando sobre o método de ensino, como os alunos aprendem, processos de aprendizagem, o que aprendem, etc., ou seja, penso que são praticamente as únicas instituições de ensino superior onde há avanços sólidos na forma de ensinar. Os Community Colleges em geral oferecem ensino à distância (em proporção bem maior do que nos cursos de quatro anos).

Mas para alguns pensadores há um preço a se pagar. Para alunos com mesmo perfil que entram em um Community College ou em um programa de quatro anos, a probabilidade de terminar os quatro anos é maior para os que vão direto para o de quatro anos, comparados com alunos que se transferem para cursos de quatro anos após terminar o segundo ano do Community College. O ethos dos Community Colleges é diferente, os pares são menos comprometidos com graduação completa, erodindo, portanto, a motivação para continuar. É comum ainda, de modo menos agressivo, que alguns pesquisadores e membros das universidades de orientação mais acadêmica afirmam que os Community Colleges desvirtuam as ambições dos alunos, desviando-os diretamente para o mercado (daí a acusação de

desmotivar (“cooling out”) os pobres para o ensino superior convencional). Mas muitos se esquecem de que a maioria não estaria no ensino superior se não fossem os Community Colleges. Ou seja, os Community Colleges desaceleram as carreiras acadêmicas de alguns poucos que teriam completado os quatro anos se estivessem em cursos longos. Mas o lado positivo é que a maioria dos alunos recrutados não estaria estudando nada se não fosse a natureza mais prática e mais imediatista do que oferecem. Percebi em minhas observações, no Campus Rio Grande, o constante incentivo, motivação e empenho dos professores e direção em motivar os alunos para continuarem seus estudos, suas carreiras e sua vida acadêmica, ou seja, a constante busca pelo sucesso acadêmico e profissional.

6.5 COMMUNITY COLLEGES: FUNÇÕES MUTANTES

Até este momento nossa entrevista tinha girado em torno da descrição dos Community Colleges, seu número e o perfil exterior, sem aprofundarmos os conteúdos oferecidos. Meu interesse nos Community Colleges está, também, na sua evolução e nos novos papéis que adquiriram ao longo do tempo. Pois penso que sua função original de oferecer os dois anos iniciais é o menos interessante nos dias que correm e, ainda menos, como exemplo ao ensino tecnológico no Brasil.

Perguntado sobre as funções mutantes dos Community Colleges o professor Roueche, faz memória que: nas origens os Júnior Colleges tinham a função original de permitir aos alunos de pequenas cidades (ou menos preparados) fazer os primeiros dois anos em sua própria cidade, já que sendo um curso comum para todas as carreiras, podia se justificar economicamente com poucos alunos. Mas progressivamente, para o professor, esta função vai perdendo espaço. De fato, o Community College não é o lugar ideal para quem quer prosseguir seus estudos além de dois anos, mas muitos alunos antes de irem para um curso de quatro anos fazem um curso de dois anos nos Community Colleges; e o professor cita o exemplo, de muitos alunos na área da saúde, que antes de fazerem cursos mais longos fazem cursos de curta duração para ingressarem no mercado de trabalho e assim podem dar continuidade a suas carreiras mais longas.

Alguns pesquisadores, por exemplo, Castro (2000), afirmam que os Community Colleges oferecem um ensino acadêmico meio diluído, meio de segunda. Não se comparam com o maior rigor e exigência dos de quatro anos.

De fato, para muitos, um curso mais difícil e mais exigente estaria acima das suas possibilidades de tempo e fora de linha com seus conhecimentos prévios. Ademais, a maior atenção pessoal e vocação para lidar com esses alunos são um fator nada desprezível. Para a maioria dos alunos esse é um curso desprezioso e calibrado para as suas expectativas. (CASTRO, 2000, p. 15).

Mas não é isso que me impressionou nos Community Colleges. Eu não os consideraria a maior inovação no ensino superior se fosse só para oferecer dois anos de estudos gerais para os pobres. Na verdade, nestas áreas acadêmicas não tem nada extraordinário a oferecer. Para quem não ia estudar em outro *college*, pode ser um grande passo à frente.

Para Roueche (2009), na atualidade os Community Colleges são instituições de ensino superior que oferecem uma formação focada na prática profissional, com o objetivo de suprir o mercado de trabalho com indivíduos preparados e habilitados para o exercício de uma carreira tecnológica ou de outra área prática em demanda na sociedade moderna. Originalmente, a função dos Community Colleges era preparar mão de obra especializada para o comércio e a indústria. Hoje, além dessa função os Community Colleges oferecem aperfeiçoamento e especialização de profissionais que já trabalham com as novas tecnologias e que, para competir no mercado de trabalho ou para garantir a competitividade da organização em que trabalham, precisam ampliar diversificar ou aprofundar suas habilidades. Os Community Colleges acompanham o desenvolvimento do mercado de trabalho e procuram antecipar suas necessidades oferecendo cursos em áreas de grande potencial. Para Castro (2000), os Community Colleges “no todo, é anticlimático”, eu não penso assim muito pelo contrário, penso que é muito melhor possuir uma experiência educacional em nível superior do que não ter acesso pelo simples fato de fazer parte do grupo dos empobrecidos.

Perguntado sobre a função de **nivelamento** dos Community College, o professor Roueche, responde: *nivelamento ou uma segunda chance?* Para Roueche, na realidade o ensino secundário nos Estados Unidos, ainda possui padrões mínimos que estão aquém dos desejados, muitos alunos, simplesmente, não têm nível para entrar no ensino superior comum. O entrevistado cita o exemplo do Estado do Texas como uma das regiões de alta imigração, para ele, este é o caminho de entrada para muitos cujo domínio da língua inglesa é precário. Disse o professor, penso que você tenha observado que os Community Colleges de Austin, Texas, mais da metade dos alunos são de língua hispânica. Para ele a média americana é de 15 por cento de estrangeiros ou imigrantes.

Ao referir-se a uma segunda chance, o professor cita o exemplo de pessoas com carreiras bem consolidadas e até diplomas de pós-graduação que decidem mudar o rumo de

suas vidas. Esta modalidade é a que melhor permite continuar trabalhando e preparar-se para uma nova carreira. Naturalmente, alguns desejam conhecimentos muito específicos, tais como computação ou tecnologia de informação, área da saúde, teatro, dança etc. No Community College, Compus Rio Grande, encontrei muitos alunos com graduação e até com pós-graduação que estavam fazendo um curso, segundo eles, mais prático, e também abrindo novos horizontes em suas carreiras profissionais.

Para Roueche (2009), o aluno típico, no Community College, é aquele cuja formação prévia é ainda bastante fraca. Para estes, antes de enfrentar um curso superior convencional é preciso compensar as deficiências, recuperar o que não foi aprendido e nivelar. Para o professor esta é uma característica lastimável do sistema secundário americano - “não há limiares de competência para formar na high school.” Para Castro (2000, p. 15) os melhores alunos das melhores escolas americanas são os melhores do mundo. Mas os piores são os piores do mundo desenvolvido. “Nenhum país rico forma tanta gente quase analfabeta quanto os Estados Unidos”, daí para Castro (2000, p. 16) que o modelo dos Community Colleges pode ser muito útil para o Brasil.

Percebi em minhas observações que devido à crise econômica americana vivida em 2008-2009, o número de alunos que estavam optando por ingressar no Community College, por ter preços das mensalidades mais baixos era real, ou seja, o perfil dos alunos dos Community Colleges com a crise econômica está mudando, sendo assim, alunos de nível educacional mais elevado estão ingressando nos Community Colleges.

Perguntado sobre o grande sistema de *educação vocacional*, Roueche responde que “os cursos profissionais e vocacionais se constituem ainda, hoje, no grande papel dos Community Colleges.” (ROUECHE, 2009). Foi essa função que cresceu nos últimos anos e deu a eles a sua identidade mais forte. Afirma o professor que no início do século, os Estados Unidos fizeram uma opção drástica pelas chamadas *comprehensive high schools*. Aqueles que pregavam uma escola vocacional paralela ao ensino acadêmico com se fazia na Europa viram as suas idéias inteiramente frustradas. Para o professor a “high school” americana é uma escola única com opções múltiplas, de acordo com as vocações e possibilidades dos alunos. Percebi, em visitas a famílias americanas, que os alunos academicamente mais fortes, fazem mais cursos de ciências e matemáticas e optam também por cursos mais difíceis, os que possuem poder aquisitivo para pagar os cursos. Os menos ambiciosos encontram cursos menos exigentes. Mas o que é mais importante, o país confiou a estas escolas secundárias os seus cursos profissionais. Ou seja, optou por uma mesma escola para cuidar de todos os aspectos da educação, treinamento que se oferece neste nível de escolaridade.

Percebi também que para um país onde as atividades manuais sempre mereceram uma valoração social elevada, a mescla de atividades intelectuais com manuais é menos problemática do que na maioria das outras sociedades, onde as diferenças de classe e identificação social são muito mais nítidas.

Para Roueche, progressivamente os Community Colleges foram ocupando o espaço da profissionalização. A profissionalização nos cursos pós-secundários de dois anos substituiu aos poucos o papel dos cursos vocacionais nas escolas secundárias. Para o professor, a profissionalização migrou para o nível superior. E os Community Colleges foram o destino desta migração. Para ele este é o núcleo mais nobre dos Community Colleges. E para mim aí está a grande lição que interessa para nós brasileiros na formação profissional tecnológica. Roueche (2009) afirma: “[...] que poderíamos estar fazendo que fosse mais importante do que preparar os seres humanos para ganhar a vida? [...] os Community Colleges tem a ver com a capacidade para ganhar a vida e alimentar a família [...]”

Questionado sobre as **inovações pedagógicas** nos Community Colleges o professor diz: penso que você tenha observado que é também de se notar que as grandes inovações pedagógicas passaram a ter lugar nos Community Colleges, cita o exemplo os sete Campi dos Community Colleges de Austin. Diz Roueche (2009): “[...] claro, nem todos inovam, nem todos são criativos.” Mas se há instituições onde verdadeiramente há novidades, estas são os Community Colleges. Para ele, em muitos casos, o ensino convencional de quatro anos tende a permanecer tradicional nos formatos pedagógicos. E tão mais convencional quanto elevado é o status das instituições.

Para ele, não se busca muita novidade na forma de ensinar nas universidades de elite. Ele brinca “Harvard e Yale não usam mais do que quadro verde e giz.” Diz o professor: “os Community Colleges são o laboratório das novas tecnologias instrucionais.” (ROUECHE, 2009). E, para ele, também, de novidades. Há salas de aula onde nunca houve uma aula expositiva. Os alunos, desde o primeiro dia de aula, recebem um posto de trabalho com um computador, um aparelho de vídeo, um motor, uma máquina, etc., e há estabelecimentos educacionais onde o professor da área tem que saber onde estão trabalhando os seus ex-alunos. Afirma o professor se estes não se empregam, a responsabilidade é do professor da matéria profissionalizante. Para ele, em muitos casos até se abre uma sindicância se a proporção de empregados na profissão não atinge, por exemplo, 75%.

Em visitas aos Campi, em Austin, percebi que a maioria dos cursos são ultrassofisticados. Como, por exemplo, área de odontologia, saúde, área da indústria, etc. As tecnologias aplicadas a programas como automotiva tecnologia e tecnologia da construção

civil estão alojado no Riverside Campus, que possui alta tecnologia no oferecimento destes cursos. Riverside também possui características específicas de cursos e programas de alta tecnologia. Uma completa gama de serviços de apoio é oferecida aos alunos. Os campi dos Community Colleges, em Austin, em sua grande maioria são construções super modernas, práticas e com muita comodidade para os estudantes. Como os alunos sempre têm que pagar alguma coisa (em geral, um terço do custo total), há sempre um bom indicador de mercado, pois como bem sabemos, há maior preocupação dos alunos com os mercados quando tem que arcar, pelo menos em parte, com o custo da sua educação. Penso que quem quiser ver novidade no processo de ensino e aprendizagem vai perder tempo indo às grandes universidades. Para mim o roteiro de visitas deverá passar pelos Community Colleges.

Questionado sobre a **Educação de Adultos nos Community Colleges**, Roueche, responde que diante da natureza comunitária do financiamento e do processo decisório, os Community Colleges têm um papel de enorme importância no oferecimento de cursos para pessoas de quaisquer idades. Esta é uma função claramente social e de valor inestimável. Não se tratam mais de profissão, mas de hobby, de ocupar o tempo de aposentados, de formas disfarçadas ou abertas de terapia ocupacional. O tempo e os recursos investidos nestas tarefas não parecem ser pequenos, há de tudo e em grande quantidade. Não é incomum um Community College matricular mais de 20% da população da cidade a cada ano. Aí se incluem cursos de todos os sabores, durações e variedades. Os catálogos de cursos a serem oferecidos a cada semestre são distribuídos amplamente, para toda a população da cidade.

6.6 COMMUNITY COLLEGES: PRINCIPAIS INDICADORES DE EFICÁCIA/QUALIDADE

Questionado sobre os **principais indicadores de eficácia para os Community Colleges**, eis que o professor Roueche abre seu livro “In pursuit of excellence the community college of Denver” – em Busca da Excelência da Faculdade de Denver – e responde: os Indicadores são os seguintes:

- Atingir o objetivo do Aluno;
- Persistência (fall to fall);
- Taxa de concluintes;
- Taxa de colocação no mercado de trabalho;

- Avaliação dos alunos pelos empregadores;
- Taxas de licenciamento e certificação;
- Avaliação do cliente de programas e serviços;
- Demonstração de habilidades de leitura crítica;
- Demonstração de competências de cidadania;
- Número e taxa de transferência; (alunos que vão para universidades)
- Desempenho após a transferência;
- Sucessos subseqüentes, relacionados ao trabalho do curso;
- Taxa de participação na área de serviço;
- Capacidade de resposta às necessidades da comunidade.

Para o professor estes indicadores têm o cuidado de combinar as perspectivas internas e externas sobre um tema comum nos Community Colleges que é - o sucesso dos alunos. O professor não abordou outros indicadores, mas estes indicadores proporcionam considerações para medir a eficácia institucional abrangente de alocação de recursos e desenvolvimento pessoal. Para o professor também é importante focalizar o sucesso dos alunos na missão dos Community Colleges. Para Roueche o grande indicador de eficácia e qualidade dos Community Colleges é o sucesso acadêmico, pessoal e profissional de cada aluno.

6.7 COMMUNITY COLLEGES: INVESTIMENTOS DE US\$ 12 BILHÕES

O presidente dos Estados Unidos, Barack Obama, anunciou, no dia 14 de julho 2009, um pacote de investimentos de US\$ 12 bilhões destinados aos community colleges, nos quais são ministrados cursos de formação, de reforço ou de reciclagem voltados para clientela local com grade curricular prevista para dois anos no máximo. O plano, denominado American Graduation Initiative (Iniciativa de Graduação Norte-Americana), prevê o desembolso do dinheiro ao longo de dez anos e foi concebido, conforme a Casa Branca, para elevar os índices de graduados no ensino superior, modernizar as instalações físicas e aperfeiçoar cursos e currículos desses estabelecimentos. O objetivo é criar as condições para que mais 5 milhões de estudantes de nível superior se formem até 2020 e assim cumprir a promessa de campanha do presidente de fazer dos Estados Unidos o país com a maior proporção de

habitantes com diplomas de graduação do mundo. O anúncio foi feito em discurso proferido no Macomb Community College, em Warren, cidade da área metropolitana de Detroit, duramente afetada pela crise que abateu a indústria automobilística dos Estados Unidos. O presidente Obama se referiu a essas instituições como “o filho adotivo do sistema de ensino superior”, o programa, agora, move os Community Colleges para um lugar de proeminência incomum na arena da política federal de ensino superior.

6.7.1 Mais alunos com menos dinheiro

Ao noticiar o pacote anunciado pelo presidente, o *Wall Street Journal*, apontou que as matrículas nas instituições que oferecem cursos superiores com dois anos de duração vivem um “boom”; há mais de uma década, em parte atribuído à demanda crescente por profissionais com curso superior e em parte a um salto do custo das instituições com cursos de quatro anos de duração. Nesse período, no entanto, as verbas destinadas pelos estados aos Community Colleges diminuíram, forçando muitos deles a reduzir o número de cursos e de aulas a despeito do aumento do número de alunos. No documento, com o detalhamento, da *American Graduation Initiative*, a Casa Branca defende o pacote com a justificativa de que os Community Colleges: proporcionam custos acessíveis, políticas de admissão abertas, cursos em horários flexíveis e localização conveniente, e são especialmente importantes para estudantes mais velhos, ou que trabalham, ou precisam de aulas de reforço, ou só podem assistir aulas em tempo parcial. Os Community Colleges têm capacidade de trabalhar com empresas e setores e com o governo para criar programas de treinamento sob medida para atender necessidades econômicas, tais como enfermagem, tecnologia de informação da saúde, manufatura avançada e empregos 'verdes', e de oferecer treinamento customizado em locais de trabalho.

6.7.2 Fundos Prioritários

Dos US\$ 12 bilhões que o governo norte-americano tenciona destinar aos Community Colleges, US\$ 9 bilhões irão para dois fundos. O *Community College Challenge*

Fund (Fundo Desafio para os Community Colleges) tem quatro objetivos: 1) financiar programas de parceria com empresas e de treinamento para novas carreiras; 2) aumentar a oferta de cursos e permitir que se curse simultaneamente ou uma escola secundária e um Community College ou um desses estabelecimentos e uma universidade; facilitar a transferência de créditos entre Community Colleges e outras instituições de ensino superior; e alinhar os requisitos de graduação e admissão de escolas secundárias, Community Colleges e universidades e outras instituições que ofereçam cursos de quatro anos; 3) aperfeiçoar os programas de reforço e de educação para adultos; e 4) proporcionar aos alunos serviços personalizados, no intuito de ajudá-los a planejar a carreira e permanecer na escola.

Já o *Fund Innovative Strategies to Promote College Completion* (Fundo Estratégias Inovadoras para Promover a Conclusão da Faculdade), que o documento da Casa Branca chama alternativamente de *College Access and Completion Fund* (Fundo de Acesso e Conclusão da Faculdade), vai financiar tanto a inovação como a avaliação e a expansão de iniciativas para aumentar os índices de graduação. Nesse âmbito, entre as medidas mencionadas está a concessão de bolsas de estudos com base em desempenho, a criação de comunidades de estudos formadas por alunos, professores e orientadores, a implantação de faculdades dirigidas a adultos que trabalham, e a procura por fórmulas de ajuda financeira baseadas tanto no progresso dos alunos como no volume de matrículas. Parte dos recursos desse fundo seria aplicada em ajuda aos estados para aperfeiçoar métodos de acompanhamento do desempenho profissional dos ex-alunos.

6.7.3 Modernização de instalações e de metodologia

Outros US\$ 2,5 bilhões do programa serão destinados a reformas do espaço físico dos Community Colleges. Nesse aspecto, os problemas enfrentados por alguns deles, hoje, vão desde manutenção deficiente e instalações e equipamentos antiquados até pura e simples falta de espaço em sala de aula. Segundo a Casa Branca, as verbas dessa fatia do programa serão usadas em modernização para atrair investimentos privados em obras ou pagar juros de empréstimos contraídos para realizá-las. A estimativa, diz o documento da Presidência norte-americana, é de que a cifra total dessa parte do plano, englobando as verbas federais e os investimentos privados e empréstimos esperados, atinja US\$ 10 bilhões.

6.7.4 Cursos on-line

Os US\$ 500 milhões restantes informa, também, o documento de apresentação do programa, irão para o desenvolvimento de cursos on-line nos Community Colleges.

6.7.5 De onde virá o dinheiro?

Funcionários do governo disseram ao *Wall Street Journal* que o dinheiro para a *American Graduation Initiative* virá das mudanças propostas no programa federal de empréstimos para estudantes — a de maior impacto torna o governo federal a única fonte desse tipo de ajuda (hoje bancos privados recebem subsídios para emprestar dinheiro a universitários). Essa mudança, que poderá vir a representar uma economia de entre US\$ 87 bilhões e US\$ 94 bilhões nos próximos dez anos, conforme estimativa do Congressional Budget Office (Escritório de Orçamento do Congresso), enfrenta a oposição das entidades privadas que emprestam a estudantes atualmente.

6.8 O QUE É BOM E VIÁVEL NOS ESTADOS UNIDOS SERÁ BOM PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA NO BRASIL E NO SENAC-RS?

Para Castro (2000), apesar dos esforços dos últimos tempos, a América Latina está muito atrás da Europa e dos Estados Unidos no desenvolvimento de diversos programas de qualidade para o crescimento da população pós-secundária, que inclui muitas pessoas anteriormente excluídas do ensino superior. As faculdades que oferecem programas de um ou dois anos geralmente servem grupos menos abastados e politicamente menos influentes, de modo que muitas vezes os recursos destinados a esta modalidade de ensino são menores. No entanto, como a demanda por esses programas cresce, os educadores e os ministérios estão lutando para encontrar novos métodos de ensino, identificar novos mercados para os graduados, estudantes e melhorar a participação na demanda real no mercado de trabalho. Castro (1999, 2000), já desde um longo tempo, vem se perguntando se os Community Colleges são um modelo para a América Latina?

Para Castro (2000), os Community Colleges podem ser uma fonte de inspiração para a educação tecnológica na América Latina e no Brasil, ou seja, para ele é uma alternativa para o acesso ao ensino superior de classes sociais menos favorecidas.

E, hoje, em 2009, nós nos perguntamos se os Community Colleges são uma alternativa viável para a educação profissional tecnológica no Brasil e no Senac-RS? Para ajudar a responder este questionamento, recorreremos a alguns dados que nos orientam se estamos no caminho certo, ou seja: AUSTIN, Texas – Estados Unidos e o Brasil podem estar em hemisférios opostos, mas as semelhanças em suas histórias em relação à educação profissional tecnológica foi o que motivou o encontro de um grupo de educadores das escolas técnicas e tecnológicas dos dois países, veja.

[...] A educação profissional reúne educadores americanos e brasileiros nos EUA – Participantes na reunião de lançamento da Parceria Brasil-EUA para o Fortalecimento da Educação Profissional — De 9 a 11 de junho de 2008, o programa Educação Superior para o Desenvolvimento (HED) realizou uma mesa-redonda para o lançamento da Parceria Brasil-EUA para o Fortalecimento da Educação Profissional, Técnica e Tecnológica. Educadores de community colleges dos EUA e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) reuniram-se no Conselho Americano de Educação para aprender uns com os outros e criar uma colaboração sustentável e produtiva entre os dois países. Após a discussão, os educadores brasileiros seguiram para visitas aos community colleges dos EUA. Como parte do intercâmbio binacional, os representantes dos community colleges americanos visitarão suas congêneres brasileiras no início de setembro de 2008 para compartilhar as respectivas experiências. Durante a mesa-redonda, os participantes descreveram o contexto da educação profissional, técnica e tecnológica nos dois países e analisaram o papel que cada sistema educacional desempenha no desenvolvimento da força de trabalho e na colaboração com a comunidade empresarial local. Entre os anfitriões e patrocinadores do programa que receberam os participantes estavam: Jeanne-Marie Duval, Diretora de Programas do HED, Maureen Budetti, membro do conselho da Associação Nacional de Faculdades e Universidades Independentes (Naicu), e Judy Irwin, Diretora de Programas Internacionais da Associação de Community Colleges nos EUA (AACC), bem como autoridades da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) e do Departamento de Estado americano. Entre os participantes da mesa-redonda estavam representantes de cinco faculdades comunitárias americanas e de Centros Federais de Educação Tecnológica brasileiros, conhecidos como CEFETs, de cinco regiões do Brasil. Esses líderes têm interesse comum no papel que a educação profissional técnica e tecnológica desempenha no desenvolvimento econômico e na ampliação das oportunidades econômicas para a população menos favorecida. No momento, os líderes dos CEFETs estão visitando faculdades comunitárias nos EUA: Os representantes dos CEFETs da região Sul do Brasil estão visitando o Community College de Álamo em San Antonio, Texas. Os representantes dos CEFETs da região Sudeste do Brasil estão visitando o community college de Houston, Texas. Os representantes da região Norte do Brasil estão visitando o Community College de Macomb em Warren, Michigan. Os representantes dos CEFETs da região Centro-Oeste do Brasil estão visitando o Community College de norte da Virgínia em Alexandria, Virgínia. Os representantes dos CEFETs da região Nordeste do Brasil estão visitando o Community College Miramar de San Diego, Califórnia. Os educadores brasileiros examinarão as melhores práticas em cada community college dos EUA, inclusive a colaboração entre esses colleges e o setor privado. Eles passearão pelos campi das faculdades, visitarão suas instalações e se reunirão com líderes dos setores públicos e privado.

Essa parceria teve início em abril de 2007, quando um grupo de educadores brasileiros visitou Community Colleges nos Estados Unidos. Em seguida, dois consultores de educação superior americanos estiveram no Brasil em setembro e outubro de 2007 para conhecer os sistemas públicos estaduais e federais. Essas visitas resultaram em um estudo comparativo intitulado “American Community Colleges and Brazilian Vocational and Technological Education” [Community Colleges Americanos e a Educação Profissional e Tecnológica Brasileira], cujos autores, dois americanos e dois brasileiros, são especialistas em educação profissional e tecnológica e em faculdades comunitárias. Essa iniciativa, financiada pela Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), Embaixada dos Estados Unidos no Brasil e Ford Motor Company, conta com o apoio da Associação de Community Colleges dos EUA (AACC) e do HED. A mesa-redonda reuniu uma rede de líderes de Community Colleges e de educação profissional dos EUA e do Brasil com histórico de inovação e interesse de longo prazo na construção de relações sustentáveis e produtivas entre os dois países ⁹⁰. (WASHINGTON, D.C., 2008).

Outros dados, que podemos citar sobre a parceria do Brasil na Educação profissional tecnológica como os Community Colleges é o edital da Fulbright (2008) - *Tecnólogos - Community Colleges Program*. Este programa oferece bolsas de estudos nos EUA (de um ou dois anos) aos alunos matriculados em cursos superiores de tecnologia presenciais (com duração de dois ou três anos acadêmicos), em instituições reconhecidas pelo MEC. O Programa de Bolsa de Estudos nos EUA para Tecnólogos faz parte de uma iniciativa inédita do governo dos EUA; Tendo como objetivo fortalecer a formação e a carreira de tecnólogos em alguns países selecionados, dentre os quais o Brasil. A modalidade oferece um programa de estudos em instituição norte-americana de ensino superior voltada para a formação de tecnólogos, nos Community Colleges. O programa oferecerá bolsas para brasileiros [...] nas áreas de Administração e Gerenciamento de negócios; Turismo e Hotelaria; Comunicação; Tecnologia da informação; e Tecnologias na Área de Engenharia.

Outros dados que podemos citar referentes a esta parceria com os Community Colleges é do Senac/MT que recebeu representantes da Northern Virginia Community College em 8/9/2009⁹¹.

⁹⁰ Dados encontrados em - Washington, D.C., 17 de junho de 2008. http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/results/getResults.jhtml?_DARGS=/hww/results/results_common.jhtml.3.

⁹¹ Mais dados podem ser encontrados em <http://www.communitycollegetimes.com/article.cfm?ArticleId=1308>

[...] o Serviço Nacional de Aprendizagem Nacional, Senac/MT recebeu no dia (08.09/09), os representantes da Faculdade Comunitária Americana - Northern Virginia Community College. A visita faz parte do programa de intercâmbio de faculdades comunitárias dos Estados Unidos e de centros federais de educação tecnológica do Brasil e tem como objetivo fortalecer a educação profissional e tecnológica brasileira e o intercâmbio bilateral com vistas à inclusão de um número maior de jovens e adultos no mercado de trabalho. Em geral as Community Colleges ofertam cursos bem focados na necessidade do mercado de trabalho, e por isso, têm currículos bem dinâmicos a fim de se ajustarem rapidamente à demanda. Áreas de possível cooperação com o Senac/MT: Idiomas; Tecnologia da informação; Artes e música; Sistemas de informações geográficas (GPS); Engenharia, química e física; Business; Turismo e hospitalidade; Cursos na área de saúde (novas Uneds, sistema S); Técnico em veterinária (escolas técnicas vinculadas às universidades), entre outras. (COMMUNITY COLLEGE, 2009).

Outra semelhança que poderíamos citar da importância dos Community Colleges nos USA e a Educação Profissional Tecnológica no Brasil é de que: O presidente dos Estados Unidos, Barack Obama, anunciou em 2009, US\$ 12 bilhões para os chamados Community Colleges no país. A intenção do governo americano é de aumentar o número de estudantes nessas instituições em 5 milhões na próxima década. Hoje, o país tem 6 milhões de alunos nestes cursos e cerca de mil e duzentas instituições. Obama também já anunciou seu objetivo de que os EUA tenham em 2020 o maior número de estudantes de graduação do mundo. O investimento no ensino tecnológico foi comemorado por educadores americanos. O dinheiro será usado para construção de mais instituições, tecnologia dos cursos e abertura de novas vagas.

No Brasil, o Ministério da Educação tem investido pesado em escolas técnicas e tecnológicas. Há cerca de R\$ 1 bilhão para a expansão da educação profissional, com objetivo de chegar a 2010 com 500 mil vagas no País. Há também dinheiro para Estados que queiram ampliar suas escolas técnicas e aumento de vagas em cursos superiores de tecnologia em centros federais. A educação tecnológica tende a ser um dos grandes temas da educação nas eleições de 2010. A idéia, defendida por muitos pensadores nesta área educacional, é de que nem toda a população precisa se formar em cursos acadêmicos superiores. A preparação profissionalizante insere o aluno mais rapidamente no mercado de trabalho e ajuda no crescimento do país. A diferença nos investimentos na Educação Profissional entre os Estados Unidos e o Brasil é indiscutível, ou seja, o investimento brasileiro em educação é muito menor em todos os sentidos não só em educação profissional.

Em suma, a grande tese desta análise é que os Community Colleges oferecem experiências de grande importância para a educação profissional tecnológica no Brasil e no Senac-RS, e, portanto seu estudo merece enorme atenção de nossa parte. A segunda idéia desta análise é afirmar que apenas podemos aproveitar algumas características dos

Community Colleges. No seu todo, penso que é inimitável em terras “tupiniquins”, pois nosso sistema público não tem a flexibilidade nem o dinamismo requerido para operar uma instituição tão abrangente e tão flexível com os Community Colleges. E o sistema privado não poderia, sem subsídios públicos fazer muito do que fazem os Community Colleges, todos públicos, talvez aqui estejam os desafios para o Senac-RS dado que a instituição recebe recursos públicos e pode atuar com liberdade na iniciativa privada.

6.9 O QUE DESTACAMOS?

Em primeiro lugar, destacamos que os *cursos curtos* oferecidos nos Community Colleges são ainda um dos melhores canais de mobilidade social para uma clientela emergente. Como já dissemos, neste texto, que muitos alunos são os primeiros membros da família a chegar ao ensino superior. E os Community Colleges oferecem cursos nos horários que convêm aos alunos, permitindo ao aluno que possa trabalhar em tempo integral e estudar, ao mesmo tempo. Cobram mensalidades modestas. E, finalmente, estão próximos do mercado de trabalho e formam rapidamente para um acesso imediato ao mercado de trabalho.

No Brasil, a clientela dos cursos tecnológicos, também, provém de classes sociais menos favorecidas. É este o perfil das novas camadas sociais que estão concluindo o ensino médio e olhando para o ensino superior tecnológico. E, muitos destes alunos, também, são os primeiros da família a ter acesso à educação superior tecnológica. Portanto, o mínimo que a sociedade brasileira pode fazer é oferecer um ensino superior tecnológico que lhe sirva na prática, ou seja, oferecer o mesmo que vinha sendo oferecido, é de uma falta de visão e pouca equidade. E, Castro (1999, p. 13) afirma: “mas prefiro ir ao âmago da questão e propor de forma dura e crua: Melhor um curso curto para pobres e um longo para ricos, do que um longo para ricos e nada para que sirva para os pobres.” Mas, eu continuo acreditando que o elitismo tem que ser intelectual jamais social. Sendo assim, o mínimo que se pode esperar da educação profissional tecnológica no Brasil é de que ofereça cursos nos horários que convêm aos alunos, pois os mesmos impreterivelmente têm que trabalhar em tempo integral e estudar, ao mesmo tempo. Que as mensalidades cobradas sejam modestas. E, finalmente, que estes cursos estejam próximos do mercado de trabalho e formem rapidamente para um acesso imediato ao mercado de trabalho. Destacamos, também, que nos Estados Unidos o *Ensino Médio para os empobrecidos* ainda deixa a desejar, ou seja, não é muito bom assim como no

Brasil. Para Castro (1999), os Estados Unidos é o único país rico graduando semi-analfabetos no curso secundário, os Estados Unidos foram obrigados a criar um subsistema de ensino superior para remendar a péssima educação oferecida naquele nível. Por razões diferentes, uma parte considerável dos nossos graduados de secundário, no Brasil, tampouco sabe muito dos currículos oficiais.

Por esta razão, quer nos parecer que o modelo dos Community Colleges é mais relevante para o Brasil que as alternativas do tipo Fachhochschule da Alemanha ou os Institutes Universitaires de Technologie da França, ambos mais elitizados do que os Community Colleges e recebendo alunos que passaram por um exame muito mais exigente. (CASTRO, 1999, p.14).

Para Castro (2000), pensar que se pode continuar oferecendo o mesmo tipo de curso para alunos cada vez mais diferentes é de uma enorme insensibilidade para com o mundo real. Para ele, não será com os mesmos cursos de economia, direito e administração que vamos atender às necessidades desta clientela. Estaríamos remando contra a maré, pois não é isso que está acontecendo nos países educacionalmente mais avançados do que o nosso. Temos que oferecer uma educação mais prática, mais concreta e mais próxima do mercado de trabalho. Não é preciso reinventar nem as justificativas, nem as fórmulas para fazê-lo. Está tudo aí para quem quiser ver. E como dissemos, os exemplos mais imediatamente utilizáveis estão nos Community Colleges. Aqui está um grande questionamento será que a educação profissional tecnológica no Brasil, hoje, realmente é mais próxima do mercado de trabalho e ou esta copiando o modelo das universidades?

Destacamos ainda a *inovação pedagógica*, os avanços tecnológicos oferecem um imenso potencial de utilização no ensino. As novas teorias da psicologia cognitiva estão aí, bem como todas as engenhocas das novas tecnologias. Percebi que, nos Estados Unidos nos Community Colleges, estas tecnologias de ponta estão disponíveis. Mas, retornando a minha realidade de Brasil, percebo que o uso da tecnologia para nós pode ser ainda mais crítico. Devemos usar a tecnologia, justamente porque não temos ainda a quantidade de recursos humanos de alta qualidade que necessitaríamos para oferecer uma boa educação para muitos. A tecnologia amplia o alcance dos excelentes professores e dos excelentes materiais, mais além do que seria possível com um ensino convencional.

Percebi, também, que nos Community Colleges, o aluno é o centro (das atenções) do processo pedagógico, ou seja, as inovações pedagógicas estão preocupadas com os processos de aprendizagem de cada aluno, com a permanência no curso, com o sucesso acadêmico, pessoal e profissional. Nos Community Colleges encontramos equipes de psicólogos e

pedagogos a disposição dos alunos, equipes da área da saúde que, também, estão à disposição dos alunos, equipes de apoio à carreira. A disposição dos alunos encontrou-se, também, professores altamente qualificados, além de uma infra-estrutura moderna, alegre, jovial que incentiva a estética do estudo, ou seja, vincula a educação com prazer e não com sacrifício. Destacamos também a proximidade dos empregadores e das empresas de alta tecnologia nestes estabelecimentos educacionais. Percebi, também, que nos Community Colleges, os professores em sua grande maioria são mestres e doutores; eles são valorizados, respeitados e com bons salários.

Sendo isto o que eu vi e experimentei no Texas - Austin - Estados Unidos, penso que os Community Colleges são uma excelente referência para a educação profissional tecnológica para o Brasil e de modo particular para o Senac-RS. As instituições de quatro anos tendem a serem muito conservadoras na sua pedagogia. Os Community Colleges podem ser uma grande fonte de inspiração para a educação tecnológica no Brasil. Pois, seu ensino é barato, inovador e em grande escala, ou seja, é educação para as massas.

Destaco também o *imperativo de mercado*, ou seja, a preocupação central com o mercado de trabalho é uma das características marcantes dos cursos curtos profissionalizantes. E não são poucas as lições e experiências dos Community Colleges neste processo de implementação de cursos relacionados aos mercados de trabalho locais.

Poderíamos ainda destacar inúmeras questões, como por exemplo, o que seria importante em termos de saberes pedagógicos para a formação de professores para a educação profissional e tecnológica no Brasil? Para qual sociedade e para que tipo de inserção profissional se prepara os alunos? Para mim o debate acerca da formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica, insere-se em um contexto de grandes desafios sobretudo, a partir de uma matriz integrada, e de consolidação dos itinerários formativos que atravessem os diferentes níveis de educação profissional e tecnológica. Em suma, estas questões e outras poderiam fazer parte da continuidade desta pesquisa nos Community Colleges. De modo particular a questão da qualidade da aprendizagem na educação superior tecnológica.

Assim sendo, minha intenção nesta análise foi apenas de afirmar e demonstrar que os Community Colleges, Texanos, podem através de sua longa existência e experiência, nos Estados Unidos, ser uma alternativa viável para os Cursos Tecnológicos na América Latina e de modo especial no Brasil e no Senac-RS.

7 NORMAS E INDICADORES DE QUALIDADE PARA AVALIAÇÃO DE CURSOS TECNOLÓGICOS: USO DE INDICADORES PARA ASSEGURAR A QUALIDADE

7.1 PROCESSO DE GESTÃO DA QUALIDADE NO SENAC-RS: NORMAS IMPLANTADAS

O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - Senac-RS, conforme, Silva L., Franciscone e Figueroa (2009) possui a missão de “educar para o trabalho em atividades do comércio de bens, serviços e turismo” e a visão de que “até 2020, as pesquisas científicas desenvolvidas pelo Senac-RS serão geradoras de benefícios para o segmento de comércio de bens, serviços e turismo e para a sociedade.” Conforme, os entrevistados para viabilizar a missão, visão, princípios e objetivos, a organização adota um sistema de gestão sistêmica, ou seja, o Senac-RS trabalha com abordagens de processos e o foco está no cliente e no mercado cujo contato principal são as unidades educacionais. Estas recebem suporte de retaguarda dos diversos núcleos de apoio, da direção regional, a qual também mantém relacionamento com os clientes e com as partes interessadas. O Senac-RS adota os princípios de abordagem de processos com o propósito de desenvolver, implementar e garantir a melhoria contínua do sistema de gestão.

Para coordenar o processo de gestão da qualidade em nível institucional, o Senac-RS, implantou a política de gestão da qualidade em que “todas as unidades que compõe a organização têm termo de adesão ao Programa Gaúcho de Qualidade e Produtividade (PGQP), submetendo-se ao ciclo completo de avaliações e participando dos prêmios qualidade RS. Na mesma linha, todas as unidades são certificadas pela norma ISO 9001:2000.” (SILVA, L., 2009).

Para Silva, L., o Senac-RS vem buscando a garantia de qualidade na prestação de serviços, mais especificamente a partir de 2003 em que todas as unidades aderiam ao PGQP e por sua vez se submeteram aos processos de avaliação da qualidade proposto por este programa. Ainda, para Silva L., em 2005 o Senac-RS iniciou o processo de implantação das normas de qualidade da família ISO 9001:2000. Segundo ele, hoje, todas as unidades possuem certificação pela norma ISO 9001:2000, e atualmente se está fazendo o processo de transição para a norma ISO 9001:2008. Silva L., destaca também que em 2008, em torno de oito a nove unidades Senac-RS receberam prêmio do Programa Gaúcho da Qualidade. Paralelo a isto, afirma Silva L., se constituiu, no Senac-RS, um sistema de gestão de

planejamento institucional – ou seja, o planejamento estratégico em longo prazo, 2007 – 2020. Segundo ele:

[...] implantamos ferramentas para gestão de indicadores e de projetos onde as ferramentas estão lincadas a gestão do conhecimento. As ferramentas da gestão do conhecimento são vistas por todos e todos enxergam todos e cada um mexe no seu. As ferramentas de gestão da qualidade são ações implantadas para atingir um nível razoável de visibilidade da organização onde todos se enxergam e sabem o que pode ser melhorado. (SILVA, 2009).

Para fazer o controle do processo de gestão da qualidade, segundo Silva L., hoje, o Senac-RS utiliza a ferramenta de gestão estratégica *Adviser*, neste ambiente de gestão da qualidade se encontra toda a documentação da qualidade – das auditorias internas e externas, a análise das auditorias, as não conformidades e os tratamentos das mesmas, etc. Para manter os processos de qualidade na organização é necessário alguns rituais, e ele cita como exemplo de ritual da qualidade, as reuniões trimestrais de gestores. “As reuniões são realizadas trimestralmente com as 41 unidades e com os 75 gestores. Estas reuniões têm como objetivo ver os principais resultados de cada uma das unidades e a partir dos resultados verem o que se vai fazer” (SILVA, L., 2009), ou seja, tomam-se decisões.

Na gestão educacional, segundo Silva, L., o Senac-RS utiliza o software *GVColege*. Esta ferramenta atende, também, as faculdades, e possibilita a informatização e a interligação de todos os processos, educacionais, da instituição, por exemplo, áreas administrativas, secretaria e financeiro. O protocolo e o vestibular são atendidos pelo *GVColege*.

Para o coordenador de curso em estudo, o processo de gestão da qualidade Senac-RS, em nível institucional, possui dois grandes padrões de normas da qualidade – sendo o primeiro a norma ISO 9001:2000 e o segundo o SINAES, o professor afirma:

[..] O Senac tem implantado o processo de gestão da qualidade em duas linhas muito forte, primeiro a norma ISO 9001:2000 e o segundo são os padrões determinados pelo SINAES. Eu penso que os dois lidam basicamente com processos como um todo desde a gestão acadêmica, a parte gerencial e a parte institucional, e isso é uma política do Senac da instituição como um todo que permeou para a faculdade. É a primeira instituição de educação superior que eu trabalho que tem o sistema de gestão da qualidade. As outras focam muito no ensino, embora o façam com qualidade não tem uma política estabelecida da gestão da qualidade. (FIGUEROA, 2009).

Para Franciscone, o Senac-RS possui um processo de gestão da qualidade em nível institucional que perpassa os programas de qualidade PGQP, PQN, as normas da família ISO

9001:2000 e o SINAES. Franciscone ao referir-se ao processo de gestão da Educação Superior Tecnológica afirmou que a educação superior:

[...] é extremamente regulada, legislada e a cada mês ou dois meses sai um referencial novo com normas novas e ou um parecer novo. A legislação da educação superior tem mudado muito desde que ingressamos há cinco anos na ES. O SINAES se compõe de muitas etapas de avaliação: avaliação interna, avaliação externa, autorização de curso, reconhecimento de curso, ENADE, etc., o que optamos é que a documentação exigida pelo MEC seja contemplada dentro da política da qualidade institucional. Para que não se tenha procedimentos e documentos diferentes do que é regulado pelo MEC para a ES. Caso contrário às faculdades tem um trabalho imenso. Necessitamos ter instrumentos dentro da casa para garantir a legislação, para que se possam ter bons conceitos para autorização de curso, bons conceitos para reconhecimento, para credenciamento da IES, e agora com o IGC e CPC. Nossa preocupação, no momento é ter procedimentos que avaliem e garantam que estamos caminhando dentro do que a legislação permite, buscando sempre o conceito 5 que é o máximo, em alguns casos não se consegue, e recebemos o conceito 3 que é o satisfatório. A política de qualidade viria nesse sentido garantir que tenhamos um bom resultado na faculdade e uma excelência da educação superior. Nós temos planos de ação da instituição, dentro do plano de ação e do plano estratégico temos uma visão e missão. Dentro da missão encontramos indicadores que são institucionais e além dos indicadores institucionais as faculdades possuem seus indicadores locais. Todos estes indicadores são monitorados pelo SA – sistema de monitoramento de avaliação de gestão. (FRANCISCONE, 2009).

Para Silva L., a gestão da qualidade da Educação Superior Tecnológica, no Senac-RS, está submetida, também, ao PGQP, a ISO 9001:2000 e ao SINAES, ou seja:

[...] as unidades (faculdades) que têm oferta da educação superior tecnológica também estão submetidas às exigências do PGQP e da ISO 9001:2000, além do sistema de avaliação do MEC para credenciamento de IES, reconhecimento e avaliação da qualidade de cursos. As faculdades têm um Programa de Auto-avaliação Institucional que abrange todas as dimensões de sua atuação. [...] As faculdades também possuem a certificação corporativa ISO 9001:2000, ou seja, todas as unidades têm que participar do processo de auditoria interna e externa, por exemplo, se a auditoria externa escolhe a unidade de São Borja e a Unidade não está de acordo com as normas estabelecidas pela ISO às outras unidades também não recebem a certificação. A auditoria no sistema é feita por amostragem – por exemplo, o auditor externo escolhe cinco unidades. As auditorias internas são feitas em todos os sites, semestralmente, temos que garantir que quando venha uma auditoria externa ache todos os sites em condições, se um não tiver em condições compromete todo o sistema institucional. [...], além disso, as unidades que oferecem a educação superior têm que se adequar à sistemática do MEC - SINAES, autorização de curso reconhecimento de curso, avaliação de curso, credenciamento de IES, etc. As faculdades também possuem seus conselhos internos. (SILVA L., 2009).

Em nível de curso o processo de gestão da qualidade no Senac-RS, conforme Silva, L., “as faculdades têm colegiados internos para garantir participação das partes interessadas nas decisões no que se refere à qualidade da educação. Um dos colegiados é a Comissão

Própria de Avaliação (CPA), que tem uma série de processos e indicadores de qualidade monitorados.” (2009).

Figuerola, ao referir-se ao processo de gestão da qualidade do curso afirma que:

Em nível de curso nos herdamos todas as questões de processos ISO – onde o curso está envolvido seja secretaria, documentos dos clientes cumprindo as normas da ISO e obviamente do SINAES. A Faculdade Senac não tem algo focado para o curso e a política de qualidade é em nível institucional e seguimos os padrões de qualidade das normas institucionais específicas para a faculdade como um todo, mas não para um curso. Existem indicadores que se estabeleceram em nível de Educação Superior Tecnológica, mas não são específicos para o curso. (FIGUEROA, 2009).

O Senac-RS monitora alguns indicadores de qualidade que julga serem fundamentais para este sistema educacional, coordenando assim os processos de gestão e controle da qualidade. Para Silva, L., em nível institucional o Senac-RS monitora 26 indicadores estratégicos, entretanto:

[...] os 26 indicadores estratégicos – são avaliados nas reuniões trimestrais. Os indicadores são controlados estrategicamente e eles são o termômetro para a organização e para o Diretor Regional. Só na sede o Senac-RS possui mais de 300 indicadores operacionais. Por exemplo, eu trabalho com em torno de 55 indicadores em minha gerência. A Fatec-POA deve ter em torno de 86 indicadores além dos indicadores do SINAES e da comissão interna de avaliação. Na verdade existe uma árvore de indicadores uma cascata – os indicadores estratégicos são os que estão ligados aos objetivos estratégicos da organização, mas os indicadores se desdobram em indicadores operacionais para se tornar mais visíveis à prática organizacional. A instituição possui muitos indicadores e concede certa liberdade para as unidades criarem seus próprios indicadores, de acordo com suas necessidades e objetivos de monitoramento. Os cursos podem criar seus próprios indicadores. Os indicadores mudam, ou sejam alguns se tornam obsoletos, criam-se outros [...] (SILVA, L., 2009).

O Coordenador de Curso da Fatec, Figuerola afirma que há ainda certa dificuldade dos professores em entender a política de qualidade:

[...] o conceito que o professor tem é este: eu vim aqui é para dar aula e dar aula é um processo que eu faço com o aluno em quatro paredes. Avaliar a qualidade do ensino do professor coloca certa resistência em alguns professores e percebe-se que eles sentem, não todos, que a instituição não está confiando neles, mas devemos estabelecer políticas para medir a qualidade do ensino. Alguns professores talvez por práticas mais antigas ou de muito tempo na área docente dizem: “eu dou uma aula de qualidade” e não ficam muito satisfeitos com a política de qualidade. Eles também têm dificuldades em preencher os procedimentos e perguntam – “isso se tem que preencher desta maneira?” o professor diz: eu já preenchi, tenho que fazer novamente para o PGQP. [...] a coisa de dois senhores também fica complicado para os professores [...] (FIGUEROA, 2009).

Em suma os cursos superiores tecnológicos nas faculdades Senac-RS têm um programa de auto avaliação institucional em que os cursos são avaliados internamente antes de serem avaliados pelo MEC, ou seja, a visita *in loco* – externa.

7.1.1 Impacto das normas de qualidade no Senac-RS

Figueroa (2009), destaca dois grandes impactos na utilização das normas de qualidade implantadas no Senac-RS – o primeiro impacto, para o coordenador de curso, foi a formalização de um processo de qualidade dentro da organização, o segundo impacto é como servir dois senhores, ou seja, a norma ISO 9001: 2000 e o SINAES.

[...] eu notei dois impactos o primeiro foi à formalização de um processo de qualidade dentro da empresa, ou seja, tudo deve ser medido, monitorado, para depois ser ponderado para ver se está atingindo os resultados. Agora temos como medir a educação de qualidade, através de indicadores, e quando estes indicadores se tornam obsoletos podemos criar outros, indicadores, para monitorar a qualidade. O segundo impacto que eu notei assim como coordenador de curso às vezes parece que eu tenho dois senhores um é o sistema da qualidade ISO 9001:2000 e o outro é o SINAES embora os dois buscam qualidade eles solicitam às vezes até a mesmas informações de maneira diferente, por exemplo, tem que se gerar dois relatórios que dão as mesmas informações isso quando não pedem coisas completamente diferente um do outro, por exemplo, no processo de gestão da qualidade ISO a questão da titulação docente não faz tanta diferença [...]. Já o SINAES diz vocês tem que ter tantos doutores como um indicador de qualidade, na verdade isto muitas vezes não está ligado à qualidade tem que atender os dois lados manter doutores muitas vezes que não condizem com o que eu gostaria por que tem que cumprir uma norma de qualidade do SINAES e outra com a ISO, os dois grandes impactos foram esses para mim. (FIGUEROA, 2009).

Em termos de impacto social, o coordenador de curso percebeu uma maior conscientização das pessoas no ambiente educacional, por exemplo:

[...] os alunos percebem que a instituição trabalha com normas de qualidade, pois elas são estabelecidas estão afixadas e as pessoas que nos visitam da comunidade percebem que o Senac trabalha com qualidade pelo fato de afixar as normas ISO, por exemplo, ou de ver os procedimentos e dar retorno. No geral as pessoas percebem que a instituição trabalha com qualidade e os alunos passam a exigir, por exemplo, dizem eles - vocês não trabalham com qualidade então isto aqui não é qualidade. Este para mim é um impacto social. Outro impacto social foi que se passou a receber convite para disseminar à política da qualidade em palestras, em escolas, em *workshop*, e as pessoas nos perguntam como é trabalhar com qualidade. O impacto social aumentou no meu entender como a implantação do sistema de gestão da qualidade. (FIGUEROA, 2009).

Silva L., destaca ainda como impacto social a “participação das pessoas que são afetadas pelas ações, ou seja, o tratamento das possíveis reclamações e o esforço para adequar os serviços aos padrões de qualidade demandados pela sociedade.” Quanto o impacto cognitivo Silva L., afirma que:

[...] as pessoas que trabalham para a organização, os colaboradores, os professores, os gestores e os estudantes convivem dentro de uma série de princípios aceitos e valorizados socialmente, tornando-os atores conectados à vida social e profissional que se desenvolve na comunidade e no mundo.

Figueroa (2009) destaca, ainda, quanto ao impacto cognitivo que:

[...] as pessoas entenderam que elas têm parte no processo da qualidade que a qualidade é uma coisa que todo mundo participa não é um objetivo só corporativo é uma meta de cada pessoa desde o porteiro, o faxineiro o professor o recepcionista todas fazem parte da qualidade esses são pontos críticos de qualidade ou não – melhorou eu faço parte disso e tenho responsabilidade sobre isto.

Ao referir-se ao impacto ambiental da política da qualidade no Senac-RS, Silva L., destaca que “a instituição tem formalizado uma política de respeito ao ambiente com monitoramento de indicadores específicos e com programas e práticas específicas implantadas, impactando positivamente o ambiente (diretamente) e principalmente as mentes (indiretamente) dos mais de 200 mil estudantes que passam anualmente pelo Senac-RS” (2009). Já o coordenador de curso destaca, também, o programa de controle da qualidade ambiental implantado pelo Senac-RS 4R, afirma ainda que existem pequenas medidas de impacto ambiental como controle da luz, a utilização de folhas de ofício reciclável etc., mas para ele houve impacto em todas as esferas. Ou seja:

[...] inicialmente eu não via impacto, agora eu começo a perceber o impacto em todas as áreas. Antes se percebia como um trabalho imposto. Na medida em que se vai amadurecendo e participando do processo de qualidade a gente começa a procurar indicadores que possam nos ajudar a manter essa qualidade. Dentro do processo educacional temos achado, hoje, maneiras que satisfaçam os professores e que têm para nós como coordenadores nos dando retorno. Antes talvez pela imaturidade da instituição nesta questão da política da qualidade se impunha a os processos de qualidade ou o método de medir não era adequado; na medida em que agente vem crescendo no entendimento da política da qualidade, agente vêm percebendo uma série de indicadores, como por exemplo, metodologias de qualidade que são adequadas aos professores. Há um caminho logo ainda para se seguir, mas estamos melhorando. Agora eu consigo ver o valor da política da qualidade, nos primeiros dois anos eu não conseguia perceber, acho que isto é uma questão de maturidade na implantação do sistema de garantia de qualidade, ou seja, na medida em que ele se adequou a nossa realidade se percebe o impacto. (FIGUEROA, 2009).

O grande impacto que também foi destacado é a participação das pessoas nos processos decisórios, ou seja, as pessoas dando suas opiniões sejam elas colaboradores, clientes e ou empresários, etc. O impacto foi percebido em todas as áreas desde o projeto de vida das pessoas até a laboralidade depois do curso, etc.. “O impacto dos programas de qualidade é o que torna a instituição mais permeável à sociedade e com isso ela passa a ser impactada pela sociedade, também, ou seja, a organização impacta e é impactada.” (SILVA, L., 2009).

Franciscone descreve o impacto do sistema de garantia da qualidade no Senac-RS do seguinte modo:

[...] no primeiro momento a gestão da qualidade era desejo do diretor regional (José Paulo da Rosa). Na implantação se fez todo um trabalho para que se pudessem ter os procedimentos de qualidade – num primeiro momento houve muita resistência do setor pedagógico e as unidades também não estavam acostumadas, mas o grande impacto que eu percebi foi no momento em que tivemos que estruturar os fluxos de trabalho e procedimentos, aí passamos a olhar o que se estava fazendo e como a gente estava fazendo e os problemas que se tinha na forma de trabalhar. Percebemos que não tínhamos, realmente, fluxo de trabalho, ou seja, os nossos fluxos de trabalhos não eram coerentes fugindo-se de uma lógica tentando-se burlar a própria legislação [...] – os procedimentos vieram para ajudar a olhar a nossa prática, e revisar as nossas ações e a organizar os fluxos de trabalho. Atualmente para quem sai e entra no Senac-RS sabe qual é o fluxo de trabalho, qual é a metodologia de trabalho da instituição, qual é o manual da qualidade, quais são os documentos da qualidade, etc. A pessoa quando entrava aqui não encontrava nada organizado estava tudo na cabeça da pessoa que executava a tarefa e quando ela saía levava com ela todo o processo – não se tinha uma história de trabalho, ou seja, uma metodologia de trabalho. A norma de qualidade ISO veio organizar uma metodologia de trabalho e ajudar a garantir uma historicidade do Senac-RS, uma continuidade dos processos de aperfeiçoamento. Hoje temos tudo registrado desde os primeiros procedimentos e como eles foram se alterando. O grande impacto foi fazer pensar a prática – porque e para quem fazemos isto, e onde queremos chegar. A norma nos ajudou a organizar os processos, os fluxos, o plano de ação, os indicadores, as metas e até a refazer projeto político pedagógico. (FRANCISCONE, 2009).

Para Franciscone (2009), cada gerente de unidade possui seus indicadores baseados no plano de gestão estratégico do Senac-RS. Hoje, todas as áreas no Senac-RS têm fluxos, procedimentos e indicadores. Cada uma das unidades sabe como se relacionar com o departamento regional e existe a possibilidade de sempre estar revisando os procedimentos. Para ela, nada é engessado, ou seja, na medida em que se muda a necessidade se altera o procedimento, o processo, o fluxo e se cria novos indicadores, novos processos e novos fluxos. Destaca ainda como grande impacto do sistema de garantia da qualidade no Senac-RS a flexibilidade e a transparência – estas duas características vieram se somar com a política da qualidade e são os balizadores da metodologia de trabalho no Senac-RS. Para Silva L., (2009) os programas de garantia de qualidade proporcionaram abertura de canais para escutar as

partes interessadas e viabilizou disposições para ajustes quando percebida alguma inconsistência em todos os níveis da instituição.

7.1.1.1 Desafios do sistema de garantia de qualidade no Senac-RS

Para Silva um dos grandes desafios no Senac-RS é fazer com que os sistemas de gestão da qualidade se conversem entre si, ou seja, a ISO 9001:2000, PGQP e o SINAES, ele diz:

[...] não tivemos tempo ainda de fazer isso, mas estava na pauta para criarmos um sistema de avaliação que fosse mais convergente. Hoje, os dois sistemas ainda não conversam entre si, mas quando eu olho as 10 dimensões e olho os oito critérios do PGQP e ISO eles têm processos comuns, ou seja, tem aderência à origem é a mesma a maneira de avaliar é diferente. Por exemplo, o MEC usa uma escala simples de 1 a 5 e é específico. Já o PGQP e a ISO são mais interpretativos em sua avaliação. Mas penso que atendendo um se atende também o outro. (SILVA, L., 2009).

Para Franciscone (2009) o desafio dos programas de garantia da qualidade, implantados no Senac-RS é fazer com que esta qualidade aconteça em sala de aula, ou seja, na aprendizagem.

[...] a grande questão é que a qualidade ajuda para a gestão de resultados, mas será que a qualidade acontece de fato dentro da sala de aula, na aprendizagem, será que todo esse entorno que a gente arruma que é para garantir a qualidade da educação será que ela está impactando lá na sala de aula, eu não sei te dizer eu acho que ela ajuda a funcionar a preparar o ambiente do professor [...], mas até que ponto ela é inovadora para propor uma prática educacional inovadora, não sei... a gente ainda tem que pensar sobre isso [...].

Em suma, outro grande desafio dos programas de qualidade, que os entrevistados manifestaram, é como “medir” o conhecimento do aluno que chega e sai do Senac-RS, ou seja, perceber se realmente o educando está preparado para o mercado de trabalho atual. Como saber se realmente o aluno aprendeu e se aquilo que ele aprendeu no Senac-RS é realmente importante para o mercado de trabalho, para a comunidade e para a sociedade.

7.1.2 Normas de padronização na educação tecnológica e no Senac-RS

Padrões são conjuntos de regras voltadas à criação e manutenção de normas para processos de gestão da qualidade para diversas áreas de uma organização. Alguns como o Modelo de Excelência de Gestão, mais conhecido como MEG (FUNDAÇÃO PARA O PRÊMIO NACIONAL DA QUALIDADE, 2001), abrangem praticamente toda a administração de uma organização. Outros, porém, se limitam a processos de gestão restritos a determinadas áreas. Esses conjuntos de regras são chamados por Brunsson e Jacobsson (2005) de *Standards*. Neste trabalho os termos *Standards*, padrões e normas são usados com o mesmo significado dado pelos autores para *Standards*.

Os padrões são a expressão de um movimento de padronização que cresce continuamente. Apesar da pouca atenção que tem recebido da literatura acadêmica, os padrões permeiam nossas vidas cada vez com maior intensidade. Hoje há padrões para o desenho e qualidade desde artefatos como telefones, até como as crianças precisam ser cuidadas, entre outros (BRUNSSON; JACOBSSON, 2005).

Para Brunsson e Jacobsson (2005), os padrões facilitam a coordenação e a cooperação em um ambiente complexo e de escala global. Ajudam a criar uma ordem na atualidade, que sem eles com certeza seria mais difícil. Padrões são formas de regulação e controle, mas os padrões também recebem críticas, podem ser responsáveis por excesso de regras ou, por outro lado, podem ser insuficientes para desempenhar o que deles se espera.

Mas, afinal quem é hoje responsável por criar padrões ou *Standards*, ou normas? Os governos são, obviamente, os maiores criadores de padrões, na forma de leis que valem para dentro de suas fronteiras. Países, também, se reúnem em organizações supra nacionais para criar normas: OECD, UNESCO, Nações Unidas e União Européia criam um grande número de normas.

Há, também, inúmeras organizações não governamentais que criam e disseminam padrões dentro de países e pelo mundo. Como a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), a Fundação Nacional de Qualidade (FNQ), a *American National Standards Institute (ANSI)*, a *British Standards Institution (BSI)* e a *Deutches Institut für Normung (DIN)* recebem, muitas vezes do governo, a incumbência de criar e manter normas. Essas instituições também colaboram, em instituições internacionais normatizadas, criadas após a segunda guerra mundial, como o *Comité Européen de Normatisation (CEN)* e a *International Organization for Standardization (ISO)*, para a criação de normas de maior abrangência.

Todas as instituições privadas e que são financiadas em sua maior parte por empresas que fazem parte dos comitês de normas e que tem interesse no desenvolvimento de normas para seus setores. Por exemplo, a ABNT e a FNQ (Fundação Nacional da Qualidade), são financiadas por empresas associadas e a ABNT, por sua vez, participa dos comitês da ISO.

Há, também, exemplos de normas restritas a determinados setores, criados por associações setoriais para regulamentar certos aspectos da organização. A “atuação responsável” da Associação Brasileira da Indústria Química, ABIQUIM (2008), é um exemplo deste tipo de norma. Por serem privadas e não possuírem força coercitiva do estado, essas organizações precisam persuadir as entidades a adotarem suas normas. A adesão é geralmente voluntária e, portanto, as normas precisam oferecer alguma vantagem para ser adotada. Dessa forma, as forças do mercado acabam definindo qual a norma que possui uma relação custo-benefício e qual não.

Como já vimos em capítulos anteriores, a adoção de normas de qualidade não é um tema novo na educação profissional, tanto em nível nacional como internacional. A Cinterfor, desde longa data, vem publicando experiências nacionais e internacionais das organizações de educação superior tecnológica que adotam normas da família ISO 9000:2000 em seus processos educacionais. Entre estas organizações podemos citar o Senac-RS.

Para Lúcio José da Silva e Fabiane Franciscone, no Senac-RS os processos de padronização tiveram início mais especificamente em 2001, impulsionado pelo presidente do Sistema Fecomércio o Sr. Flávio Roberto Sabadini. Em 2003, este processo obteve novo impulso com o seu novo diretor regional José Paulo da Rosa. Para os entrevistados um dos primeiros passos deste processo, de padronização, foi a implantação da Assessoria de Planejamento, com a função de contribuir para o crescimento corporativo, desenvolvendo e apoiando a implantação de práticas adequadas de gestão da qualidade. Conforme, o entrevistado, Lúcio José da Silva já em 2001 o Senac-RS:

Implementou os princípios da ferramenta Balanced Scorecard (BSC). Primeiro ano de participação das escolas do Senac-RS no Sistema de Avaliação do PGQP – nível II. Capacitados aproximadamente 50 colaboradores como avaliadores internos. 2004 - Treinamentos para implementação da ISO 9001:2000 em âmbito corporativo. Segundo ano de participação no Sistema de Avaliação do PGQP – nível II. 2005 Certificação ISO 9001:2000 do Departamento Regional e das escolas Senac Informática, SENAC Canoas, Senac Passo d'Areia, Senac Lajeado, FATE Porto Alegre e FACAD. Terceiro ano de participação no Sistema de Avaliação do PGQP – nível II. 2006 Certificação ISO 9001:2000 para as 37 escolas e o Departamento Regional do Senac-RS. Quarto ano de participação no sistema de Avaliação do PGQP, nível II. Capacitados 10 colaboradores como Lead Assessor na norma ISO 9001:2000. Estruturada equipe de Auditores Líderes, que passou a se reunir periodicamente. Capacitação de 18 pessoas como Examinadores do Prêmio Qualidade RS. Colaboradores do Senac-RS participam como examinadores do Prêmio Qualidade RS. 2007 Nove unidades educacionais concorrem ao Prêmio Qualidade-RS na modalidade troféu bronze. O Senac-RS capacita colaboradores no nível III do sistema de Avaliação do PGQP. Em 2008 o Senac-RS recebeu oito prêmios de qualidade. Atualmente a instituição está fazendo as adaptações para a certificação na nova norma ISO 9001:2008. (SILVA, L., 2008, 2009).

Para Franciscone e Silva L., os processos de padronização seguidos pela instituição SENAC-RS são fundamentados em nível nacional pelo SINAES, PQN, PGQP, entre outros, em nível internacional pela norma ISO 9001:2000.

A categoria padronização, na educação superior tecnológica, chama a discussão da temática da qualidade das suas abordagens e das normas implantadas nas organizações de educação tecnológica.

7.1.3 Qualidade: abordagens e normas na educação tecnológica

A qualidade no domínio da educação profissional e nos cursos superiores de tecnologia tornou-se uma questão de importância crescente, tanto para os investigadores e profissionais da educação, como para a comunidade em geral. Uma variedade de abordagens, sobre qualidade, tem sido desenvolvidas e implementadas em diferentes setores como, por exemplo, no ensino superior (CRUICKSHANK, 2003), nas escolas, na educação profissional e tecnológica (GREENWOOD; GAUNT, 1994), no setor de educação à distância (ISR, 2003), ou na indústria de serviços em geral (DOUGLAS; FREDENDALL, 2004; ITTNER; LARCKER, 1997; YASIN et al., 2004).

As abordagens, sobre qualidade em educação, diferem em vários aspectos, como âmbito ou metodologia. Não há um entendimento comum sobre a terminologia ou a metodologia da qualidade, porque qualidade pode ser vista a partir de uma variedade de

perspectivas e dimensões. Ehlers (2003) e Ehlers e Pawlowski (2004), afirmam que a qualidade possui uma perspectiva multi no seu construir. A principal perspectiva é a terminologia e os correspondentes da compreensão de qualidade. O termo qualidade não é definido e interpretado como no senso comum. Uma definição, de qualidade, amplamente utilizada por Juran (1951, 1974, 1992) é a Adequação à finalidade. Além disso, a International Organization for Standardization (2000) define qualidade dentro a norma ISO 9000:2000 como a capacidade de um conjunto de características intrínsecas de um produto, sistema, ou processo em cumprir as exigências dos clientes e outras partes interessadas. No entanto, para Pawlowski (2007), estas definições são demasiado genéricas para ser aplicado no domínio da aprendizagem na educação tecnológica. Os requisitos específicos de ambientes de aprendizagem, na educação tecnológica, tais como a incorporação das complexas funções no processo educacional, não são tidos em conta.

A partir de outra perspectiva, a qualidade depende também do seu âmbito e objetivos. Vários conceitos foram desenvolvidos para fins genéricos, tais como a gestão da qualidade total (DEMING, 1982). A Gestão da qualidade total também foi aplicada a setores específicos, por exemplo, sistemas de informação de gestão (CORTADA, 1995; RAVICHANDRAN, 2000), desenvolvimento de software (RAI, SONG; TROUTT, 1998; GILL, 2005), ou na gestão do ensino superior tecnológico (CRUICKSHANK, 2003). Além disso, vários conceitos foram desenvolvidos para específicas finalidades, tais como métricas de qualidade dos dados (PIPINO; LEE; WANG, 2002) ou para medir o desempenho dos alunos e dos professores (SHAHA, et al., 2004). A perspectiva recente, em educação tecnológica, com o foco na metodologia da abordagem da qualidade é a garantia de qualidade.

As diferentes perspectivas de qualidade em educação tecnológica definem a qualidade no seguinte “reunião adequada das partes interessadas” objetivo e necessidades, que são o resultado de um processo transparente, participativo e de negociação dentro de uma organização (PAWLOWSKI, 2007). Além disso, no campo do ensino tecnológico, a qualidade está relacionada a todos os processos, produtos e serviços para a aprendizagem, apoiada pela utilização de informações e tecnologias de comunicação. Para Pawlowski (2007), a definição de qualidade, em educação tecnológica, precisa ser fundamentada em vários atributos refletindo diferentes perspectivas.

Na perspectiva de Pawlowski (2007), o principal problema, para as organizações educacionais tecnológicas, é encontrar um conceito de qualidade adequado que atenda às suas exigências e necessidades no que diz respeito aos atributos (VIEBRANTZ; MOROSINI, 2009). No domínio da abordagem da qualidade para a aprendizagem tecnológica, as

abordagens genéricas não são limitadas a um domínio (como a organização educacional ou provedores de aprendizagem). Elas são adaptadas às exigências específicas no domínio. Mas as abordagens específicas de qualidade são abordagens que lidam com certos aspectos do domínio da aprendizagem (PAWLOWSKI, 2007).

As abordagens genéricas, como a ISO 9000:2000 (International Organization for Standardization, 2000) ou European Foundation for Quality Management (EFQM, 2003) são amplamente utilizados e bem aceitas no campo da gestão da qualidade, na educação tecnológica. No entanto, para Pawlowski (2005), o esforço para adaptar as abordagens é muito elevado. Normalmente, uma organização educacional tecnológica, não tem nenhuma orientação específica de domínio para fornecer descrições dos seus processos educativos. Apesar dessas dificuldades, existe uma variedade de exemplos bem sucedidos na educação tecnológica. Cruickshank, (2003) mostra que é possível a utilização dessas normas no contexto da aprendizagem tecnológica, mas que a adaptação dessas normas ainda requer um grande esforço. Além disso, nenhuma dessas abordagens tem uma vasta aceitação na Europa (EHLERS, 2003).

Pawlowski (2007), ao referir-se às abordagens relacionadas, afirma que existe uma variedade de abordagens relacionadas a um determinado objetivo de qualidade. Estes padrões são utilizados para assegurar a qualidade com aspectos muito específicos, tais como a qualidade dos dados ou a interoperabilidade. As abordagens podem ser classificadas do seguinte modo:

Tipo de Norma	Proposta	Exemplo
Abordagens genéricas de qualidade	Conceitos de gestão da qualidade ou garantia de qualidade, independente do domínio de uso.	ISO 9000:2000 (International Organization for Standardization, 2000) EFQM (European Foundation for Quality Management, 2003)
Abordagem específica de qualidade para aprendizagem, na educação tecnológica	Gestão da qualidade ou conceitos de garantia da qualidade para o campo da aprendizagem na educação tecnológica.	<i>BLA Quality Mark (British Learning Association, 2005)</i> <i>QAA Framework (Consortium for Excellence in Higher Education, 2001)</i> <i>Quality on the Line Benchmarks (Institute for Higher Education Policy, 2000)</i> <i>ASTD Quality Criteria, American Society for Training & Development (2001)</i>
Abordagens relacionadas	Gerenciar ou garantir aspectos específicos de qualidade. Por exemplo, aprendizagem de padrões de tecnologia são usados para assegurar interoperabilidade com um objetivo específico de qualidade.	<i>Learning Object Metadata IEEE Learning Technology Standards Committee (2002)</i> <i>Data Quality (Pipino et al., 2002; Pierce, 2004)</i>

Quadro 34 - Classificação das abordagens de qualidade

Fonte: Elaboração da autora a partir de Pawlowski, 2007.

Em geral, as abordagens da qualidade – genéricas, específicas e abordagens relacionadas podem ser útil para fins pedagógicos nas organizações de educação tecnológica. No entanto, para Pawlowski (2007), existem várias deficiências: antes de tudo, a maioria das normas e das abordagens não é comparável; somente os peritos entendem em profundidade as normas, os usuários são informados sobre a extensão e aplicabilidade de um determinado contexto. Entretanto, os esforços, em muitos casos, são demasiado elevados, na adaptação de normas genéricas. Sem contar que as normas são normalmente não utilizadas e não bem conhecidas na comunidade. Assim sendo, para Pawlowski (2007), o objetivo de transparência não pode ser alcançado, em profundidade, por essas normas e abordagens. (GLEAZER; PARNELL; PIERCE, 2004; HIRATA, K. 2006; PIERCE, 2004; THIAGARAJAN; ZAIRI, 1997;).

Nesse contexto nascem novas normas, novos processos, para tentar harmonizar a gestão da qualidade em ambientes educacionais tecnológicos. Por exemplo, a norma ISO/IEC 19761-1 e PAS 1032-1, que serão descritas com detalhes neste capítulo e que podem ser utilizadas pelo Senac-RS. O quadro abaixo representa o resumo do Modelo de Processo na norma em estudo: ISO/IEC 19761-1:2005 e PAS 1032-1.

Análise das Necessidades	Quadro de análise	Concepção / Design	Desenvolvimento / Produção	Implementação	Processo de Realização da Aprendizagem	Avaliação / Otimização
Iniciação	Análise do contexto externo	Os objetivos de aprendizagem	Realização de Conteúdo	Teste de recursos de aprendizagem	Administração	Planejamento
Identificação dos interessados	Análise de efetivos	Conceito para o conteúdo	Realização de Design	adaptação de recursos de aprendizagem	Atividades	Realização
Definição de Objetivos	Análise de grupos-alvo	Conceito didático e métodos	Realização de meios de comunicação.	Ativação de recursos de aprendizagem	Revisão dos níveis de competência.	Análise
Análise da procura	Análises do contexto institucional e organizacional	Normas e atividades	Realização Técnica	Organização de uso		Otimização / Melhoria
	Tempo e planejamento do orçamento	Conceito organizacional	Manutenção	Infra-estrutura técnica		
	Análise ambiental	Conceito Técnico				
		Conceito para meios de comunicação e design de interação				
		Conceito de Média				
		Conceito Comunicação				
		Conceito de teste e avaliação				
		Conceito de manutenção				

Quadro 35 - Referência do Modelo de Processo - ISO/IEC 19796-1:2005 e PAS 1032-1

Fonte: Elaboração pela autora a partir da Norma ISO/IEC 19796-1:2005 e PAS 1032-1

Essas novas normas, novos processos de gestão da qualidade, novos indicadores chamam ao diálogo a gestão da qualidade orientada. Que trabalharemos logo a seguir.

7.1.4 Gestão da qualidade orientada: na educação profissional tecnológica

O processo de gestão da qualidade orientada, na educação profissional tecnológica, é aquele em que se pode olhar para trás em um desenvolvimento a longo prazo no sentido de um processo de melhoria contínua em que o processo não pode ser terminado, mas tem sempre que ser avaliado e desenvolvido. Para Stracke (2006, p. 79), esta é uma das razões em

que a qualidade orientada ainda será o fator crucial para o sucesso de toda a gestão, complexa no futuro (STOREY, 1994; STRACKE, 2006).

Para Stracke (2006), nos tempos em que a economia estava ainda baseada em mercados e vendedores sólidos, a qualidade era muitas vezes considerada como um produto orientado para uma determinada característica desejada. Com o passar do tempo, as organizações fizeram uso dos métodos de controle de qualidade, a fim de garantir a qualidade constante dos produtos. Através da forte concorrência e com o surgimento da orientação para o cliente, novos conceitos de gestão da qualidade e ações mais rápidas se tornaram necessárias. Neste cenário a qualidade dos processos entrou no foco de interesse. A gestão da qualidade tornou-se uma tarefa de toda a organização, envolvendo todos os colaboradores e todos os processos. Para Ebel (2003), após a Segunda Guerra Mundial, o movimento da qualidade ganhou inúmeros adeptos e, principalmente através do processo iniciado a partir do Japão com a filosofia Kaizen, e na valorização dos produtos através de uma gestão de qualidade global e da valorização do cliente. Também, foram influentes e defenderam com sucesso suas convicções, a respeito do movimento da qualidade, os pensadores - William Edwards Deming e Joseph M. Juran (DEMING, 1985; JURAN, 1951).

Para Seghezzi (2003), os métodos de supervisão e controle de qualidade que existiam antigamente eram os processos estatísticos. Influenciados por Deming e Juran uma nova idéia de gestão global da qualidade foi desenvolvida, e, com a ajuda da filosofia Kaizen, que incluiu também uma melhoria contínua e sistemática em um modelo de implementação e realização, em geral. Nos países ocidentais, a filosofia da Total Quality Management (TQM) foi mais aceita (ZOLLONDZ, 2002).

Para Frehr (1993), após a crise do petróleo em 1973, uma segunda onda da Gestão da Qualidade Total começou no Japão. Isso fez com que os Japoneses lidassem mais intensamente com a gestão da qualidade e sua implantação. Com o desenvolvimento das normas da família ISO 9000:2000, em meados da década de oitenta, iniciou-se uma discussão internacional e o desenvolvimento de um consenso sobre as orientações e objetivos de um processo global de gestão de qualidade orientada.

Para Stracke (2006), entretanto, o processo de orientação da gestão da qualidade se manifestou entre outras perspectivas como um ponto de vista possível. Em princípio, as diversas dimensões da qualidade podem ser divididas em diferentes formas. As distinções em três dimensões básicas de qualidade tornaram-se amplamente aceitas. Para Donabedian (1980a, 1980b) e Bruhn (2004), as três dimensões da qualidade podem ser distinguidas: Dimensão Potencial; Dimensão de Processo; e Dimensão de Resultado.

Em Stracke (2006), esta distinção aplica-se também à gestão da qualidade. A fim de alcançar um conceito abrangente e holístico/sistêmico para a gestão da qualidade organizacional estes três aspectos precisam ser considerados. A orientação por processos obteve um papel fundamental dentro da gestão integrada, entretanto, devido às mudanças da economia para os mercados de clientes e a crescente importância do setor dos serviços à orientação de processo tem frequentemente substituído estruturas organizacionais rígidas baseadas em funções. Para Ebel (2003), Schmelzer e Sesselmann (2003), os processos de “negócios” horizontais cruzando todas as unidades funcionais foram definidos e assim permitiu uma mudança radical na gestão da qualidade, ou seja, a reengenharia dos processos e a otimização de processos tornaram-se forças impulsivas de crescimento econômico.

Para Stracke (2006) os quatro processos de gestão clássicos, *análise, planejamento, execução e controle*, podem ser recuperados no processo de gestão orientada para os sistemas de garantia de qualidade. Em Bruhn (2004), a gestão da qualidade serve para atingir os objetivos organizacionais e de apoio à gestão, e para Juran (1992), a gestão da qualidade serve, também, no planejamento, execução e controle. Assim sendo, um processo orientado para o ciclo padrão foi introduzido análogo à dos quatro processos de gestão.

As quatro fases do ciclo normal de gestão da qualidade são para Deming (1982, 1986): *Plan, Do, Check, Act* - (PDCA). Que pode ser assim descrito.

- *Plan* - Estabelecer os objetivos e processos necessários para entregar resultados de acordo com o resultado esperado;
- *Do* - Implementar os novos processos. Muitas vezes, em pequena escala, se possível;
- *Check* - Medir processos novos e comparar os resultados com os resultados esperados para apurar eventuais diferenças;
- *Act* - Analisar as diferenças para determinar sua causa. O ciclo padrão (PDCA) foi originalmente desenvolvido por *Walter Shewhart, Deming* (1986). Tornou-se conhecido por publicações por Williams Edwards Deming e por isso é muitas vezes chamado de Deming. O ciclo influenciou muitas “abordagens de Gestão da Qualidade Total.” (STRACKE, 2006, p.80s). Este ciclo também foi muito utilizado pelas organizações de educação profissional tecnológica.

7.1.5 Gestão da qualidade sistêmica: na educação superior tecnológica

Para Lúcio José da Silva (2009), o Senac-RS possui um sistema de gestão da qualidade sistêmica/integrada, ou seja, “parte-se do princípio de que uma organização é um organismo vivo”, esta abordagem para ele fundamenta-se na visão de Capra (2000). Silva, L.,(2009) afirma, ainda, que no processo de gestão da qualidade sistêmica todos os colaboradores em todas as unidades estão envolvidos, assim como os alunos, comunidade e empresários. Nesta mesma linha o coordenador de curso, em estudo, o professor Figueroa (2009), afirma que “desde o faxineiro até o diretor regional todos estão envolvidos no processo de gestão da qualidade e todos fazem parte deste processo sistêmico, integrado e participativo.”

O conceito de gestão da qualidade integrada, sistêmica e ou holística têm sido desenvolvido com objetivos diferentes e com diferentes escalas e ênfase, e estão sujeitos a mudanças. Podemos caracterizá-las com as seguintes características: Abordagem abrangente e holística; Expansão da filosofia de gestão; Inclusão da organização completa; Cliente, processos e orientação de qualidade; Ciclo de melhoria contínua. (EBEL, 2003; SEGHEZZI, 2003; ULRICH, 1992; ZINK, 2004). Essas cinco dimensões de gestão da qualidade integrada, que foi introduzida aqui, são uma combinação do conceito de gestão integrada da escola de Switzerd’s St. Gallen (BEICHER, 1999; SEGHEZZI, 2003) e seus níveis de gestão clássica. (BRUHN, 2004; Ebel, 2003).

A base de todas as atividades de gestão da qualidade integrada é a filosofia da gestão em geral. Para se realizar atividades, de gestão da qualidade, abrangentes e de excelência no geral, é necessário uma visão holística, especialmente no que diz respeito à sua abordagem sistêmica, e orientada a todos os grupos-alvo, relevantes, dentro da organização educacional, desde a sustentabilidade até sua futura orientação (ZINK, 2004). Fora da filosofia da gestão, são desenvolvidos paradigmas para determinar os princípios de gestão, a visão da organização e da cultura organizacional (BLEICHER, 2004; ZINK, 2004). Para o modelo de análise da gestão da qualidade integrada destacamos quatro dimensões de gestão. Que são:

A *gestão normativa* determina a estrutura da organização, a missão e os objetivos fundamentais da organização e da cultura predominante na organização. “Isso resulta na missão que fundamenta o sentido e o objeto da organização.” (STRACKE, 2006, p. 83).

A *gestão estratégica* é decisiva para as estruturas organizacionais, nas alterações dos objetivos em programas e lida com os problemas. “Isso resulta em programas estratégicos que viabilizam a missão.” (STRACKE, 2006, p. 83).

A *gestão tática* cria as condições necessárias para os programas estratégicos e a sua realização direta nas unidades organizacionais e, portanto, serve de ligação entre as necessidades do cliente e os objetivos organizacionais. “Isso resulta em projetos de organização de apoio aos programas estratégicos.” (STRACKE, 2006, p. 83).

A *gestão operacional/cooperativa* é responsável pelos processos organizacionais, as ordens do cliente e visa à realização de desempenho e de cooperação. “Isso resulta em ordens concretas.” (STRACKE, 2006, p. 83).

Torna-se claro que as quatro dimensões são interdependentes e se influenciam mutuamente. A pressão crescente da concorrência internacional e o poder mais forte do cliente expressam, a complexidade crescente do ambiente organizacional e da procura dinâmica de novos conceitos de gestão da qualidade (LUHMANN, 1998; TACHIZAWA; ANDRADE, 1999). Para Stracke (2006), estes conceitos necessitam serem fundamentados em uma filosofia de gestão da qualidade e uma visão a longo prazo. É necessário concentrar e compreender de uma forma global as quatro dimensões, ao mesmo tempo. Para Stracke (2006), estas quatro principais abordagens (gestão normativa, estratégica, tática e operativa) podem servir como um conceito abrangente e holístico/sistêmico na gestão dos sistemas de garantia da qualidade na educação profissional tecnológica.

7.2 ABORDAGENS DE QUALIDADE INFLUENTES EM ORGANIZAÇÕES EDUCACIONAIS TECNOLÓGICAS: NÍVEL INTERNACIONAL

O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac-RS em sua política de gestão da qualidade adota a norma internacional - ISO 9001:2000. Neste momento vamos trabalhar com algumas abordagens de qualidade influentes em organizações educacionais tecnológicas, na perspectiva de Stracke (2006). As abordagens influentes em organizações educacionais tecnológicas, aqui, serão analisadas de forma breve sem nos preocuparmos no que diz respeito à questão de saber se elas são um conceito de gestão global no sentido do acima descrito, gestão integrativa, utilizada como modelo de análise, nessa tese e utilizado pela organização educacional em estudo - Senac-RS. Os conceitos analisados foram

escolhidos pelo seu apoio às organizações educacionais tecnológicas, tais como: Kaizen e CIP; Business Process Reengineering (BPR); Seis Sigma; Gerenciamento da Qualidade Total (TQM) e Controle Total da Qualidade (TQC).

7.2.1 KAIZEN e CIP

Em Stracke (2006), o termo japonês “KAIZEN” significa simplesmente melhora. Ou, seja, *Kaizen* significa a busca da melhoria contínua, da qual reflete diretamente junto à produtividade e à qualidade sem gasto ou com o mínimo investimento. De acordo com Ferreira *et al.* (2000) a Metodologia *Kaizen* é desenhada segundo as seguintes características: As pessoas na organização desenvolvem suas atividades melhorando-as sempre, por meio de reduções de custos e alternativas de mudanças inovadoras; o trabalho coletivo prevalece sobre o individual;

O ser humano é visto como um dos bens mais valiosos da organização e deve ser estimulado a direcionar seu trabalho para as metas compartilhadas na organização, atendendo suas necessidades humanas;

Satisfação e responsabilidade são valores coletivos.

A metodologia *Kaizen* visa a otimização dos processos e produtos através de uma gestão de qualidade global e é orientada para o cliente. Imai (1986, 1997, 1994), foi que inventou a filosofia *Kaizen*⁹², que une os processos de gestão orientados para o conceito japonês de inovação em pequenas etapas de três níveis que são: gestão, grupos e pessoas.

⁹² O conceito de *Kaizen* desenvolvido por IMAI (1994) engloba uma série de inovações da Gestão Japonesa: controle da qualidade total e gestão da qualidade total; *just in time*; *kanban*; zero defeito; círculos de qualidade; sistemas de sugestões; manutenção preventiva total; orientação para o consumidor; automação; disciplina no local de trabalho; atividades em grupos pequenos; relações cooperativas entre administração e mão-de-obra; melhoria da produtividade e desenvolvimento de novos produtos. Ainda, de acordo com IMAI (1994) existem dez mandamentos que devem ser seguidos na metodologia *Kaizen*, como seguem: O desperdício deve ser eliminado; Melhorias graduais devem ser feitas continuamente; Todos os colaboradores devem estar envolvidos, sejam gestores do topo e intermediários, ou pessoal de base, o *Kaizen* não é elitista; É baseado em uma estratégia barata, acreditando que um aumento de produtividade pode ser obtido sem investimentos significativos, não se aplicam somas astronômicas em tecnologias e consultores; Aplica-se em qualquer lugar e não somente dentro da cultura japonesa; Apóia-se em uma gestão visual, total transparência de procedimentos, processos e valores, tornando os problemas e os desperdícios visíveis aos olhos de todos; Focaliza a atenção no local onde se cria realmente valor, chão de fábrica; Orienta-se para os processos; Dá prioridade às pessoas, acredita que o esforço principal de melhoria deve vir de uma nova mentalidade e estilo de trabalho das pessoas (orientação pessoal para a qualidade, trabalho em equipe, cultivo da sabedoria, elevação do moral, autodisciplina, círculos de qualidade e prática de sugestões individuais ou de grupo); O lema essencial da aprendizagem organizacional é: aprender fazendo. Contudo, vale ressaltar que uma das principais discussões da metodologia *Kaizen* está relacionada com os processos de melhorias contínuas. Neste sentido vale observar que o processo de melhoria contínua é um

Na filosofia⁹³ *Kaizen* cada processo é normalizado após o seu aperfeiçoamento antes de ser lançado. Na medida em que seu ciclo Imai *SDCA* (*Standard, Do Check, Act*), nomeado de acordo com seu inventor, Masaaki Imai, é diferente do ciclo Deming *PDCA* (*Plan, Do, Check, Act*).

Segundo Mesquita (2001), o funcionamento do controle de processo baseia-se no monitoramento de um processo para garantir que está funcionando da forma pretendida e trazê-lo de volta à operação correta. Se ela sair do controle (especificações), deve-se executar ação corretiva da forma predeterminada e descrita no manual da manutenção para corrigir o problema de processo. Este ciclo é conhecido como *SDCA* (*Standard, Do, Check, Act* – padronizar, executar, verificar, atuar). Porém, pode-se decidir que as especificações não são claras o suficiente e que precisa aperfeiçoar o processo (reduzir a variação). Quando isso acontecer, utiliza-se um tipo de *PDCA*. No ciclo *SDCA*, uma otimização contínua é realizada em pequenos passos. A normalização protege as organizações de reveses surpreendentes e tornam-se forte porque os processos normalizados são menos sujeitos a erros. Isso, no entanto, impede que as inovações espontâneas que são possíveis no ciclo *PDCA* se realizem, e o *SDCA* se agarra fortemente ao status quo (STRACKE, 2006).

Para Stracke (2006), *Kaizen* não pode ser considerada como um conceito de gestão integrada por ser um sistema fechado, pois a abordagem holística orientada não é dada (ZINK, 2004; ZBARACKI, 1998). Varias abordagens de gestão interessantes são resumidos sob a égide da *Kaizen*, mas uma elaboração detalhada e rigorosa que incluiria todas as formas alternativas de controle (reengenharia de processos) não é dada. Stracke (2006), afirma que *Kaizen* é uma filosofia de gestão influente que se centra na inovação de processos em pequenos passos e à normalização dos processos é o que pode ser uma parte essencial de uma gestão integrada. (IMAI, 1986, 1997; WESTERBUSCH, 1998). Portanto, para Stracke (2006), *Kaizen* é uma boa fonte para revisão e melhoria, especialmente para as organizações educativas tecnológicas, pois se trabalha com serviços orientados por processos. Mas não pode servir como um conceito de gestão integrada (holístico-sistêmica) para o desenvolvimento e concretização da aprendizagem.

grande objetivo das organizações educacionais, tecnológicas, que desejam atingir uma posição sólida e reconhecida no mercado atual.

⁹³ A filosofia/metodologia *Kaizen*, conseqüentemente, realiza a idéia do processo de melhoria contínua (CIP), que foi introduzido no Japão por Deming. O conceito ocidental do processo de melhoria contínua (KVP = Kontinuierlicher Verbesserungsprozess) na Europa e nos E.U.A. não é apenas uma ligação estreita com *Kaizen* sobre seus termos e em muitos aspectos, se inclina sobre ele (WOMACK et al., 1990), (SCHMELZER e SESSELMANN 2003; ZINK, 2004). Resta perguntar se a CIP na sua aprovação ocidental implica sempre a mudança global de consciência e atitude como Imai postula.

7.2.2 Business Process Reengineering - BPR

O “*Business Process Reengineering*” ou *Processo de Reengenharia* é um conceito que une gestão de negócios e tecnologia da informação com foco na otimização dos resultados das organizações através da melhoria dos processos. São utilizados métodos, técnicas e ferramentas para analisar, modelar, publicar, otimizar e controlar processos envolvendo recursos humanos, aplicações, documentos e outras fontes de informação. Para Stracke (2006), Business Process Reengineering (BPR) é, em ciência da computação e da gestão, uma abordagem que visa melhorias para elevar a eficiência e a eficácia dos processos que existem dentro e entre as organizações.

O central do BPR é para as organizações educacionais tecnológicas olharem para os seus processos na perspectiva e determinar a melhor maneira de construir esses processos melhorando a performance dos custos, dos serviços e da velocidade. Representação gráfica do ciclo.

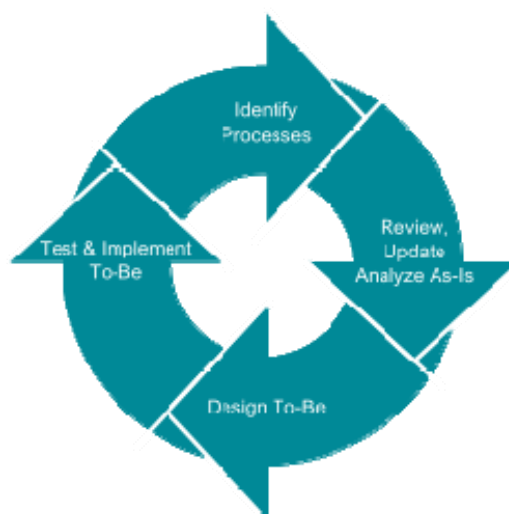


Figura 10 - Business Process Reengineering Cycle
Fonte: http://en.wikipedia.org/wiki/File:Business_Process_Reengineering_Cycle.svg

O método, BPR, objetiva a reestruturação radical e a redefinição dos processos na organização educacional tecnológica. Assim, o desenvolvimento inovador e enormes saltos de qualidade podem ser adquiridos com o uso deste método (HAMMER; CHAMPY, 1994).

Para Stracke (2006), o método BPR trabalha com processos de melhoria contínua em pequenos passos, como a metodologia Kaizen. Eles, no entanto, não atendem a exigência holística de uma gestão integrada (HAMMER; CHAMPY, 1994). Por outro lado Zink (2004), diz que o método BPR, de certa forma pode ser chamado de oposto e complementar à

metodologia Kaizen. Porém o BPR continua a ser um método para inovar radicalmente os processos e não oferece um conceito holístico de gestão integrada, mas que muitas vezes é uma condição para a introdução do conceito holístico nas organizações educacionais tecnológicas (CHMPY, 1995; HAMMER; CHAMPY, 1994; ZINK, 2004).

Para Stracke (2006), nas organizações educacionais tecnológicas, muitas vezes surge a oportunidade e a necessidade de uma mudança radical na gestão de seus modelos de gerência e de processos, devido ao mercado incerto da aprendizagem. Portanto, para ele, o método, BPR, pode suportar bem a gestão de qualidade nas organizações educacionais tecnológicas. Mas, o método, BPR, não é a compensação para uma gestão de qualidade integrada, mas ajuda a melhorar a adaptação dos processos de aprendizagem às necessidades do cliente.

7.2.3 Seis Sigma

Seis Sigmas⁹⁴ ou *Six Sigma* (em inglês) é um conjunto de práticas originalmente desenvolvidas para melhorar sistematicamente os processos ao eliminar defeitos. Um defeito é definido como a não conformidade de um produto ou serviço com suas especificações (SEGHEZZI, 2003). Seis Sigmas, também, é definido como uma estratégia gerencial para promover mudanças nas organizações, fazendo com que se chegue a melhorias. Diferente de outras formas de gerenciamento de processos produtivos ou administrativos o Seis Sigma tem como prioridade a obtenção de resultados de forma planejada e clara, tanto de qualidade como principalmente financeiros. A fim de aumentar a satisfação do cliente, os processos são otimizados e os defeitos eliminados. Na medida em que o Seis Sigma é fundamentalmente um método de medição do desempenho e melhoria de desempenho pode ser aplicado em gestão da qualidade (SCHMELZER; SESSELMANN, 2003; ZINK, 2004).

O Seis Sigmas contempla as características de outros modelos de qualidade, tais como: Ênfase no controle da qualidade; Análise e solução de problemas; Uso sistemático de ferramentas estatísticas; Utilização do DMAIC (define-measure-analyse-improve-control) e do PDCA (plan-do-check-act). Contudo, o Seis Sigmas abrange não só o pensamento

⁹⁴ Em 1996, o Seis Sigma foi introduzido pela Motorola, como instrumento de planejamento da qualidade, num primeiro momento para o campo de produção (HARRY, SCHROEDER, 2000; ZINK, 2004).

estatístico, mas, também, o alinhamento da qualidade com as estratégias da organização, além da forte ênfase na relação custo-benefício dos projetos de melhoria.

Entretanto Seis Sigma tem sido amplamente desenvolvido (HARRY, SCHROEDER, 2000; SEGHEZZI, 2003; ZINK, 2004). Ao incluir a gestão do projeto sistemático e a permanente participação em projetos de melhoria Seis Sigma, juntamente com o uso do computador, mesmo parcialmente pode ser considerado como a metodologia Kaizen moderna (SEGHEZZI, 2003). Com a introdução de um sistema de qualificação, com certificações o Seis Sigma continua a ser um processo de organização contínua.

Para Stracke (2006), Seis Sigma não pode ser chamado de uma gestão integrada, mas justifica-se por ser ele uma estratégia global de gestão, entretanto, que ultrapassa largamente o registro estatístico dos defeitos (SEGHEZZI, 2003; ZINK, 2004).

Entretanto, para Stracke (2006), o Seis Sigma nas organizações educacionais tecnológicas encontra uma abordagem interessante. Na verdade não é um sistema adequado de gestão de qualidade, mas o enriquecimento e desenvolvimento do Seis Sigma está indo nessa direção. Stracke (2006) afirma que as organizações educacionais podem utilizar o Seis Sigma como um instrumento para revisar e redefinir seus processos de obtenção de um conceito global de gestão de qualidade. Porém, o “Seis Sigma tem o potencial para tornar-se uma abordagem holística no futuro.” (STRACKE, 2006, p.85s).

7.2.4 TQM e TQC

Para Stracke (2006) a gestão da qualidade total (em língua inglesa “Total Quality Management” ou “TQM”) consiste em uma estratégia de administração orientada a criar consciência da qualidade em todos os processos organizacionais. É na verdade uma resposta à competição global e aos clientes. Vale diferenciar TQM de TQC (BRASSARD, 1991).

TQM: Gerenciamento da Qualidade Total é um sistema responsável pelo planejamento e controle de todos os fatores, nos relacionamentos entre os elementos de uma organização social, que podem, de alguma forma, influenciar nos objetivos dos interessados sobre essa organização, quais sejam, os interesses dos clientes, fornecedores, funcionários, acionistas, sociedade em geral, governo.

TQC: Controle Total da Qualidade (Total Quality Control): é um subsistema do TQM, responsável pelo planejamento e controle de todos os fatores, nos relacionamentos

entre os elementos de uma organização social, que podem de alguma forma, influenciar na satisfação dos clientes, compreendendo todo o ciclo de vida dos produtos, desde a identificação dos seus requisitos até a assistência técnica, após a entrega.

A *Total Quality Management* (TQM) chegou ao Japão, especialmente através de dois norte-americanos William Edwards Deming e Joseph M. Juran, e sua filosofia foi amplamente difundidas e utilizadas sob a designação de *Total Quality Control* (TQC). TQM é uma filosofia de gestão global que pode ser caracterizada como a abordagem mais abrangente de gestão da qualidade (SEGHEZZI, 2003; BRUHN, 2004). No Japão a TQM foi considerada como uma filosofia de gestão organizacional global desde o início (ZOLLONDZ, 2002). Para Stracke (2006) a situação nos Estados Unidos e na Europa era muito diferente. Primeiro, não havia processo de gestão orientada para a qualidade e foi considerada predominantemente como uma tarefa de simples unidades de negócio da organização. Aqui, também, o estabelecimento de valor da qualidade causou uma visão mais ampla. Para Seghezzi (2003), nos Estados Unidos pela primeira vez o modelo foi aprovado no Congresso pela lei 1987 e premiado em 1988, o modelo foi introduzido, nos USA, por Malcolm Baldrige National Quality Award (MBNQA). Já na Europa, o *European Quality Award* (EQA) foi desenvolvido pela *European Foundation for Quality Management* (EFQM), em cooperação com a Comissão *European Commission and the European Organisation for Quality* (EOQ) e premiada em 1992 (ZINK, 2004). O grande objetivo foi a divulgação da idéia da TQM e sua realização.

O principal objetivo da Total Quality Management (TQM) é o processo de melhoria contínua (CIP), que é chamada Kaizen no Japão e como já vimos a filosofia Kaizen; melhora os processos pelos pequenos e simples passos e reduz falhas de desempenho existentes. Porém a TQM, para Stracke (2006), é o conceito da gestão organizacional em que se trabalha com a qualidade como o foco principal de todas as atividades e pode ser utilizado por todos os funcionários (SCHMELZER; SESSELMANN, 2003). Assim sendo, a TQM é uma filosofia organizacional ambiciosa e holística e pode ser caracterizada por estes cinco aspectos (SEGHEZZI, 2003; SOIN, 1992): Orientação ao cliente em consideração de todas as partes interessadas; Utilização de todos os recursos do conhecimento e link para a aprendizagem individual e organizacional; A melhoria contínua passo a passo, bem como por medidas radicais; Qualidade responsabilidade de cada pessoa e de todas as equipes; Trabalho em processos.

Carr e Litlman (1993) identificaram como principais características da TQM: a orientação para o cliente, a eliminação de erros, a prevenção dos problemas, o planejamento

de longo prazo, o trabalho em equipe, a tomada de decisões fundamentada em evidências, a melhoria contínua, a estruturação organizacional horizontal e descentralizada e as parcerias com entidades externas. Os elementos básicos da TQM para os Americanos William Edwards Deming e Joseph M. Juran (JURAN, 1974, 1985, 1991, 1992, 1997) são:

- a. *Foco no cliente* e em sua satisfação total através da avaliação precisa de suas necessidades e do alinhamento de toda a organização no sentido de satisfazê-las;
- b. *Empowerment através de gestão participativa*, delegação e garantia de poder para pessoas nível da produção tomar decisões e agirem para garantir a qualidade;
- c. *Administração baseada em equipes* para garantir o envolvimento e alinhamento de todos os responsáveis pela qualidade dos produtos;
- d. *Medição de desempenho e melhoria contínua*, pois para se tomar decisões baseadas em fatos e para melhorar continuamente produtos e processos é essencial criar e manter indicadores de desempenho confiáveis;
- e. *Comunicação aberta e feedback* através de sistemas de comunicação, registro e acompanhamento que garantam ações rápidas e eficazes.

Porém para Stracke (2006), a Gestão da Qualidade Total não é uma abordagem consistente e coerente da gestão de qualidade, mas é uma combinação de uma série de conceitos diferentes. Os impulsores e pensadores mais importantes da TQM foram: Deming que sublinhou o desenvolvimento da qualidade em processos e sua avaliação subjetiva dentro de seus “14 Pontos para a Gestão de Programa” (DEMING, 1982, 1986; BRUHN, 2004). Para ele, a qualidade não é mensurável de forma objetiva, mas sempre o resultado da medição individual dos clientes sobre o valor e desempenho dado para o dinheiro. Em paralelo, ele introduziu o Processo de Melhoria Contínua (CIP), princípio que consta como o quinto ponto dos seus “14 Pontos para a Gestão de Programa” (BRUHN, 2004; DEMING, 1982, 1986; ZOLLONDZ, 2002).

Já para Stracke (2006), Juran defende similarmente a orientação para o cliente e tem a definição de qualidade orientada chamada “aptidão para o uso” de produtos e serviços (BRUHN, 2004; JURAN, 1951, 1992). Ele transferiu o princípio de Pareto⁹⁵ para a garantia da qualidade pelo seu conceito vital *few, useful many*. Sua definição de qualidade pode ser

⁹⁵ A lei baseia-se na verdade no Princípio 80/20, descoberto em 1897 pelo economista italiano Vilfredo Pareto (1848-1923), segundo o qual 80% do que uma pessoa realiza no trabalho vêm de 20% do tempo gasto nesta realização. Logo, 80% do esforço consumido para todas as finalidades práticas são irrelevantes. Princípio 80/20 é a base do programa Total Quality Control, utilizado em empresas de todo o mundo. <http://www.editoras.com/rocco/022345.htm>

usada para todos os tipos de produtos, para todos os níveis hierárquicos, para todas as funções da organização e em todos os ramos (JURAN, 1992). Juran expandiu a definição do cliente através da introdução do “cliente interno”, e também levou em conta os processos de qualidade internos dentro de uma organização. Sua “Trilogia da Qualidade”, que consiste de três processos que são: *planejamento da qualidade*, *controle de qualidade* e *melhoria da qualidade*, para Stracke (2006), estes três processos representam uma abordagem holística da gestão para melhoria contínua da qualidade. Porém, nos métodos estatísticos e de medição a importância dos colegas, dos pares, parece ser menor (BRUHN, 2004; OESS, 1993).

Para Stracke (2006), Feigenbaum (1986) decisivamente formulou o vocabulário japonês com a abordagem do Total Quality Control (TQC). Feigenbaum solicitou a integração de todas as interdependências da organização interna e a responsabilidade de todos os empregados. Ele se concentra especialmente na *garantia da qualidade* técnica e introduz a consideração dos custos da qualidade. Seu principal objetivo é o cumprimento das expectativas do cliente e da adaptação da qualidade às exigências dos clientes e das normas/*standards* (SOIN, 1992; ZOLLONDZ, 2002).

Já Crosby (1980, 1986) formulou sua “Four Absolutes of Quality Management” para uma qualidade global orientada à cultura organizacional, sendo eles: Qualidade é conformidade com requisitos; Qualidade de prevenção é preferível à inspeção de qualidade; Zero defeitos é o padrão de desempenho de qualidade; A qualidade é medida em termos monetários - o preço da não-conformidade. Para ele, no sentido da norma de desempenho de defeito zero, postula “Faça certo da primeira vez.” Fazendo analogia a Deming, ele compôs uma série de “14 - passos para a realização da Melhoria da Qualidade dos Processos.” (CROSBY, 1980; BRUHN, 2004; ZOLLONDZ, 2002), sendo eles: A gestão é comprometida com a qualidade - e isso é claro para todos; Criar equipes de melhoria de qualidade - com (sênior) representantes de todos os departamentos; Medir os processos para determinar as questões de qualidade atuais e potenciais; Calcular o custo da (má) qualidade; Sensibilizar a qualidade de todos os empregados; Tomar medidas para corrigir problemas de qualidade; Monitorar o progresso de melhoria da qualidade - criar uma comissão zero defeitos; Supervisores da melhoria da qualidade; Hold “zero defeito” dia; Incentivar os trabalhadores a criar as suas próprias metas de melhoria de qualidade; Incentivar a comunicação dos funcionários com a gestão sobre os obstáculos à qualidade; Participantes reconhecem o esforço; Criar conselhos de qualidade; A melhoria da qualidade não termina. Mas, Crosby (1980) ampliou a abordagem para incluir as idéias mais amplas de melhoria. Ele definiu: Cinco características de uma Organização “Eternally Successful”: As pessoas normalmente

fazem as coisas certas da primeira vez; A mudança está prevista e utilizada com vantagem; O crescimento é consistente e rentável; Novos produtos e serviços aparecem quando necessário; Todo mundo está feliz em trabalhar neste local.

O Diagrama de Ishikawa (1993, 1996), também conhecido como “Diagrama de Causa e Efeito” ou “Espinha-de-peixe”, e, é uma ferramenta gráfica utilizada para o Gerenciamento e o Controle da Qualidade em processos diversos de manipulação das fórmulas. Originalmente proposto pelo engenheiro químico Kaoru Ishikawa em 1943 e aperfeiçoado nos anos seguintes. Este diagrama também é conhecido como 6M, pois, em sua estrutura, todos os tipos de problemas podem ser classificados como sendo de seis tipos diferentes: Método; Matéria-prima; Mão-de-obra; Máquinas; Medição; Meio ambiente.

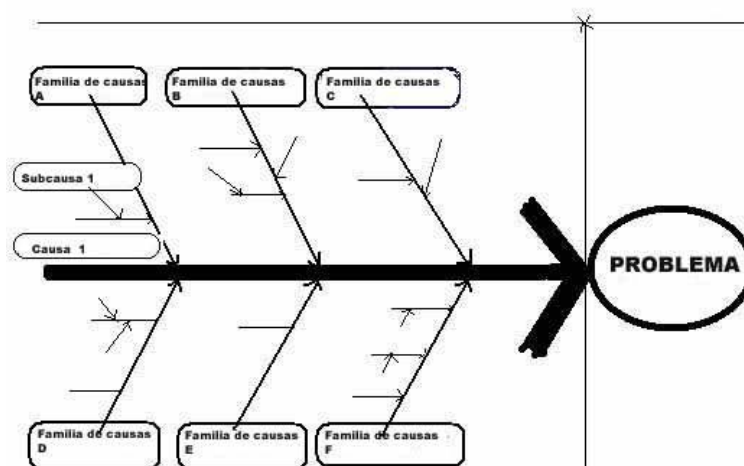


Figura 11 - Diagrama de Causa e Efeito

Fonte: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/cb/Diagrama_de_causa-efecto.jpg

Esta abordagem é baseada nos conceitos de Deming e Juran (BRUHN, 2004). Ele amplia consideravelmente o significado dos clientes internos (ISHIKAWA, 1985). Ishikawa recomenda o engajamento de todos os funcionários em um conceito de gestão participativa e representa a criação de círculos de qualidade, pela primeira vez (BRUHN, 2004; ZINK, 2004, SCHICK, 1998).

Para Stracke (2006), dentro de todos estes desenvolvimentos e diferentes abordagens em paralelo, um movimento pode ser observado a partir da *garantia da qualidade* - processo de gestão da qualidade orientada no sentido de uma solução global da Gestão da Qualidade Total. A aceitação mundial e a realização da Gestão da Qualidade Total foram crescendo e fortemente apoiadas pelo desenvolvimento de padrões internacionais de qualidade e de

modelos de referência e, especialmente, pelo desenvolvimento das normas da família ISO 9000:2000.

Stracke (2006) afirma que a TQM é o conceito de gestão mais holístico/sistêmico da qualidade das quatro abordagens de gestão da qualidade analisadas (KAIZEN, BPR, Six Sigma e TQM). Para ele, a TQM se encaixa melhor no sentido de definir um conceito de gestão integrada. Entre os outros três conceitos Seis Sigma tem mostrado o melhor potencial para o seu desenvolvimento. Mas, atualmente TQM é o conceito de gestão mais integrativa completo cumprindo todas as exigências. Para ele, a TQM é especialmente adequado para as organizações de ensino tecnológico, devido à sua orientação e acentuação em processos. Assim sendo, as principais normas de qualidade e os modelos/*standards* de referência da TQM e sua relevância para as organizações educacionais tecnológicas são descritos a seguir (CORTADA, 1995; OESS, 1993; ZINK; SCHICK, 1998).

7.3 NORMAS DE QUALIDADE: REFERÊNCIA PARA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

Silva L., Franciscone e Figueroa (2009), ao referirem-se às normas de qualidade afirmam que no Sernac-RS - “todas as unidades que compõe a instituição, têm termo de adesão ao Programa Gaúcho de Qualidade e Produtividade, submetendo-se ao ciclo completo de avaliações e participa dos prêmios qualidade RS. Ma mesma linha, todas as unidades são certificadas pela norma ISO 9001:2000.”

Stracke (2006), afirma que o processo de gestão da qualidade orientada ganhou reconhecimento contra a falta de controle dos métodos estatísticos e os processos de gestão foram orientados para os produtos de garantia de qualidade. O enfoque holístico/sistêmico sobre os processos de gestão da qualidade orientada possuem uma forte orientação para o cliente e buscam evitar possíveis erros. Para Stracke (2006), a Gestão da Qualidade Total, é a abordagem mais abrangente entre os conceitos mais influentes que foram descritos acima. Os padrões de qualidade e modelos de referência que estão obtendo mais e mais importância nas organizações educacionais tecnológicas são as normas da família ISO 9000:2000 (STRACKE, 2006). Os modelos de referência da ISO/IEC 19796-1:2005 e PAS 1032-1 e o modelo de excelência EFQM (EUROPEAN FOUNDATION FOR QUALITY MANAGEMENT, 2000a, 2003b, 2003c), serão apresentados a seguir na perspectiva de Stracke (2006).

Em Stracke (2006), o processo de gestão orientada para a qualidade e, especialmente, Gestão da Qualidade Total pode elevar a qualidade dos serviços, de modo especial, na educação profissional, tecnológica. A razão para isto, por exemplo, é que os produtos e serviços, isto é, as ofertas de aprendizagem podem ser examinadas, avaliadas e mal avaliadas antes da sua utilização. Os consumidores de ofertas de aprendizagem, por exemplo, os alunos em potencial necessitam confiar na informação dada sobre as ofertas de aprendizagem pelos prestadores. Eles podem tentar verificar a qualidade da oferta de aprendizagem só muito raramente. Especialmente a formação presencial não pode ser testada com antecedência, mas também recursos de aprendizagem eletrônicos podem ser testados apenas em parte, caso contrário, estes produtos de aprendizagem perderiam seu valor monetário. Por outro lado, o exame e a certificação de todas as ofertas de aprendizagem através da avaliação externa seriam muito caro e não econômico. E há o problema geral que a qualidade dos materiais e produtos não podem dar uma dica sobre a qualidade que a aprendizagem oferece. A qualidade dos serviços de aprendizagem, como um orientador individual e ou tutoria, bem como as competências do provedor de aprendizagem, os professores e os tutores não podem ser avaliados com precisão antecipadamente (SHOLTES, 1992).

Portanto, as normas de qualidade podem ser um valioso auxílio, especialmente em organizações educacionais de formação profissional tecnológica. Os padrões de qualidade não apenas oferecem indicadores para a gestão da qualidade, mas também para a comparabilidade das ofertas e da aprendizagem para a transparência durante o seu planejamento, desenvolvimento, execução e avaliação. Não são uma garantia de excelente qualidade dos produtos e serviços, mas um instrumento útil para garantir a qualidade no processo da organização por parte do provedor é um indicador de eficiência do ensino que se oferece ao cliente e ao usuário (STRACKE, 2006, p.89).

Para Stracke (2006), a família de normas ISO 9000:2000 e os modelos de referência existentes [PAS 1032-1 / ISO / IEC 19796-1:2005 e EFQM], são as mais indicadas para o processo de gestão orientada para a qualidade em organizações educacionais de formação profissional tecnológica.

7.3.1 As normas da família ISO 9000:2000: na educação superior tecnológica

Para Silva L., Franciscone (2009), a norma da família ISO 9001:2000 implantada no Senac-RS, trouxe benefício para a educação, bem como para a instituição em todos os níveis, por exemplo, com a implantação da norma ISO 9001:2000 o Senac-RS e suas unidades e faculdades conseguiram padronizar seus procedimentos internos e externos, seus fluxos de trabalho, seus indicadores de qualidade. Bem como a implantação da norma ajudou na visualização da instituição como um todo.

Figueroa (2009) destaca a formalização de um processo de qualidade dentro da organização da educação superior tecnológica, no Senac-RS, com a implantação da norma ISO 9001: 2000.

[...] o primeiro impacto foi à formalização de um processo de qualidade dentro da empresa, através da implantação da norma ISO 9001:2000, ou seja, tudo deve ser medido, monitorado, para depois ser ponderado para ver se está atingindo os resultados. Agora temos como medir a educação de qualidade, através de indicadores, e quando estes indicadores se tornam obsoletos podemos criar outros, indicadores, para monitorar a qualidade.

Stracke (2006), afirma que as normas da família ISO 9000:2000 estão apoiando o desenvolvimento, implementação e a melhoria dos sistemas de gestão da qualidade nas organizações de educação profissional tecnológica. O modelo de processo fundamentado no sistema de gestão da qualidade da ISO 9001:2000 representa uma analogia, evidente, ao ciclo PDCA (STRACKE, 2006). Possui uma clara orientação ao cliente e com ênfase à necessidade de melhoria contínua, este modelo requer um sistema integrado de gestão da qualidade no sentido de uma Gestão da Qualidade Total. Os princípios necessários estão incluídos na norma ISO 9000:2000, bem como na norma ISO 9004:2004 (ISO 9000:2000; ISO 9004:2000). Oito princípios de gestão da qualidade formam a base para os padrões de qualidade do sistema de gestão dentro dos padrões da família ISO 9000:2000 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2000b, p.6). Que são:

- a) *Foco no Cliente*: organizações dependem de seus clientes e, portanto, convêm que atendam suas necessidades atuais e futuras do cliente, atendam aos requisitos e procurem exceder as suas expectativas;
- b) *Liderança*: líderes estabelecem unidade de propósito e o rumo da organização. Convêm que eles criem e mantenham um ambiente interno no qual as pessoas

possam estar totalmente envolvidas no propósito de atingir os objetivos da organização;

- c) *Envolvimento de pessoas*: pessoas de todos os níveis são a essência de uma organização e seu total envolvimento possibilita que as suas habilidades sejam para o benefício da organização;
- d) *Abordagem de processo*: um resultado desejado é alcançado mais eficientemente quando as atividades e os recursos relacionados são gerenciados como um processo;
- e) *Abordagem sistêmica*: identificar, entender e gerenciar processos inter-relacionados, como um sistema, contribuir para a eficácia e eficiência da organização no sentido de atingir seus objetivos;
- f) *Melhoria contínua*: convém que a melhoria contínua no desempenho global da organização seja seu objetivo permanente;
- g) *Abordagem factual para tomada de decisão*: decisões eficazes são baseadas na análise de dados e informações;
- h) *Benefícios mútuos nas relações com fornecedores*: uma organização e seus fornecedores são interdependentes e uma relação de benefícios mútuos aumenta a habilidade de ambos em agregar valor. (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS ISO 9000:2000, p.12).

As normas da família ISO 9000:2000 foram desenvolvidas e editadas e são revistas pelo Comitê Técnico ISO 176 “Quality Management and Quality Assurance” (ISO/TC 176). A primeira edição da série de normas ISO 9000:2000 foi editada em 1987, e, já em 1990, houve revisão em duas etapas. Uma primeira revisão com ligeiras modificações, apenas foi publicado em 1994, estas modificações foram para assegurar sua consistência e continuidade na aplicação prática. A segunda etapa da revisão foi um desenvolvimento em longo prazo com mudanças radicais se (provisoriamente) e foi concluído no ano 2000, com a publicação da nova série ISO 9000:2000. As inovações mais importantes foram formalmente consolidadas em mais de vinte normas em quatro principais normas com uma estrutura similar e, em substância, a orientação do processo geral (STRACKE, 2006). As normas da família ISO 9000:2000 se constituem por estes quatro padrões:

- ISO 9000:2000: sistemas de gestão da qualidade. Fundamentos e vocabulário (INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARDIZATION, 2000).

- ISO 9001:2000: sistemas de gestão da qualidade. Requisitos (INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARDIZATION, 2000b).
- ISO 9004:2000: sistemas de gestão da qualidade. Diretrizes para melhorias de performance (INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARDIZATION, 2000c).
- ISO 19011:2002: Diretrizes para a qualidade - gestão ambiental e sistemas de auditoria.

A *ISO 9000:2000* define os fundamentos e o vocabulário da gestão da qualidade e os sistemas de gestão da qualidade. Contém oito princípios de gestão da qualidade que também podem ser encontradas na norma ISO 9004:2000, bem como o modelo de um sistema baseado em processo de gestão da qualidade (também contido na norma ISO 9001:2000 e ISO 9004:2000).

A *ISO 9001:2000*⁹⁶ determina os requisitos para os sistemas de gestão da qualidade. O significado central tem sido dado ao desempenho global, a eficiência e a eficácia de um sistema de gestão da qualidade para atender e satisfazer as necessidades dos clientes.

ISO 9004:2000 oferece uma orientação para organizações cuja alta direção tem em vista uma melhoria contínua de desempenho. A norma ISO 9004:2000 amplia os objetivos da norma ISO 9001:2000, especialmente para apoiar a medição e a melhoria do desempenho global, eficiência e eficácia de uma organização.

ISO 19011:2002 foi desenvolvida para substituir o uniforme antigo das normas de auditoria da qualidade (ISO 10011) e de auditoria ambiental (ISO 14010) e foram elaboradas conjuntamente pelas Comissões Técnicas TSO/TC 176 “gestão de qualidade e garantia de qualidade” e ISO/TC 207 Gestão Ambiental. ISO 19011:2002 contém orientações sobre a gestão de programas de auditoria e na condução de auditorias internas e externas da qualidade e sistemas de gestão ambiental, bem como a descrição das competências necessárias para um auditor. Ele também define os princípios de auditoria e ajuda os auditores nos processos e

⁹⁶ O processo de revisão da ISO 9001:2008 mantém sua essência inalterada, isto é, os oito princípios de gestão, a abordagem de processos, os títulos e campo de aplicação e estrutura continuam vigentes, só que aperfeiçoados, com maior clareza e melhoria na tradução, aumentando a consistência com a família 9000 e a sinergia com os conceitos da gestão ambiental da ISO14000. A versão 2008 da norma ISO 9001 foi publicada em 15 de novembro de 2008 com conteúdo que esclarece os requisitos da ISO 9001:2000. De acordo com um anúncio conjunto pela ISO (International Organization for Standardization) e IAF (Fórum Internacional de Acreditação), foi estabelecido um plano de migração para a norma ISO 9001:2008. A certificação pela norma ISO 9001:2008 será realizada por meio de uma auditoria de manutenção ou a re-certificação conforme a norma ISO 9001:2008. A partir de 15 de novembro de 2009, todos os certificados emitidos (novos ou recertificações) deverão ser segundo a norma ISO 9001:2008. A partir de 15 de novembro de 2010, todas as certificações ISO 9001:2000 ainda existentes serão canceladas (expira o período de transição).

resultados da avaliação (INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARDIZATION, 19011:2002, 2002).

Tanto a ISO 9001:2000 e ISO 9004:2000 foram formadas como um par coerente com estruturas semelhantes durante a grande revisão das normas da família ISO 9000:2000; ISO 9001:2000 é quase totalmente incluído na norma ISO 9004:2000.

A norma ISO 9001:2000 “especifica requisitos para um sistema de gestão da qualidade” que pode ser utilizado para aplicação interna das organizações, ou para a certificação, ou para fins contratuais. Centra-se sobre a eficácia do sistema de gestão da qualidade no atendimento aos seus requisitos. (INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARDIZATION, 9001:2000, 2000b, p. 10).

A norma ISO 9004:2000 dá “orientações sobre um vasto leque de objetivos de um sistema de gestão da qualidade da ISO 9001:2000, em especial para a melhoria contínua do desempenho global de uma organização na eficiência e eficácia”. (INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARDIZATION, 9004:2000, 2000c, p. 14). A norma ISO 9004:2000 é recomendada como um guia para organizações cuja alta direção deseja ir além dos requisitos da norma ISO 9001:2000, em busca da melhoria contínua do desempenho. Assim, a ISO 9004:2000, bem como ISO 9000:2000, não são destinadas as certificações ou para fins contratuais. A certificação é, portanto, possível apenas na norma ISO 9001:2000. A norma, ISO 9001:2000, pode ser usada também para fins contratuais, bem como para aplicação interna nas organizações. É importante notar que a ISO 9001:2000 não padroniza um sistema de gestão da qualidade e que não contém especificações concretas. A norma descreve “apenas” os requisitos de um sistema de gestão da qualidade e oferece apoio às organizações para desenvolverem e estabelecerem seus próprios sistemas de gestão da qualidade (INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARDIZATION, 9001:2000, 2000b).

As normas da família ISO 9000:2000 têm conseguido, junto com seus oito princípios de gestão da qualidade, uma grande divulgação em todo o mundo (SEGHEZZI, 2003). O processo de gestão orientada para a qualidade consideravelmente ganhou consideração e reputação pela revisão e nova formulação das normas da família ISO 9000:2000. A sua implementação e realização têm crescido consideravelmente. Apenas no setor de serviços, as novas normas com o seu processo de orientação têm contribuído para dar mais lugar para as idéias de gestão da qualidade e estabelecer a filosofia de Gestão da Qualidade Total. Para Stracke (2006), as normas da família ISO 9000:2000 podem ser utilizadas de forma eficiente por organizações educacionais de formação profissional tecnológica. As normas de apoio às

organizações educacionais, o desenvolvimento e a implementação de um sistema holístico de gestão da qualidade. Para implementar esse sistema de gestão da qualidade nas organizações educacionais tecnológicas, o compromisso da gestão de topo é necessário para a definição da visão organizacional e as missões derivadas. Outro fator fundamental é a identificação dos processos e das partes interessadas e a participação de todos os colaboradores.

7.3.2 Modelo de processo: referência para a educação tecnológica

Para Franciscone (2009) o desafio dos programas de garantia da qualidade, implantados no Senac-RS é fazer com que esta qualidade aconteça em cada curso, em sala de aula, ou seja, na aprendizagem.

[...] a grande questão é que a qualidade ajuda para a gestão de resultados, mas será que a qualidade acontece de fato dentro da sala de aula, será que todo esse entorno que a gente arruma que é para garantir a qualidade da educação será que ela está impactando lá na sala de aula, eu não sei te dizer eu acho que ela ajuda a funcionar a preparar o ambiente do professor [...], mas até que ponto ela é inovadora para propor uma prática educacional inovadora, não sei... a gente ainda tem que pensar sobre isso [...].

Figuerola (2009), ao referir-se ao processo de gestão da qualidade do curso afirma que:

Em nível de curso nos herdamos todas as questões de processos ISO – onde o curso está envolvido seja secretaria, documentos, clientes temos que cumprir as normas da ISO e obviamente do SINAES. A Faculdade Senac não tem algo focado para o curso é institucional e seguimos a política institucional com normas específicas para a faculdade como um todo, mas não para um curso, ou seja, para medir a aprendizagem. Existem indicadores que se estabeleceram em nível de Educação Superior Tecnológica, mas não são específicos para o curso.

Para Stracke (2006), o modelo de processo é bem apropriado para a aplicação, análise, avaliação e reengenharia nas organizações educacionais de formação profissional tecnológica. A norma ISO/IEC 19796-1:2005 e a especificação PAS 1032-1 são os dois primeiros modelos de referência de processo desenvolvidos especialmente para o setor da educação tecnológica e formação profissional, com foco especial na aprendizagem. O modelo PAS 1032-1 possui importância por ser um modelo de processo abrangente, que cobre todos os aspectos e exigências dos fornecedores, bem como dos usuários e da aprendizagem do

mesmo modo. A norma ISO/IEC 19796-1:2005 (INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARDIZATION, ISO/IEC 19796-1:2005, 2005a) com base neste modelo é, além disso, um padrão de qualidade internacionalmente recomendável, que adquiriu a aceitação em todo o mundo por um longo processo de consenso.

Podemos nos perguntar como é a ISO/IEC 19796-1:2005 relacionadas a outras normas? A ISO/IEC 19796-1:2005 é projetada especificamente para a aprendizagem, com ênfase na educação profissional tecnológica. Ela ajuda a estender as normas genéricas como ISO 9000:2000 para organizações educacionais. Outras normas internacionais (como o PAS 1032-1 e CWA 14644:2003; CWA 1426:2004) serviram de base para a harmonização internacional.

Neste momento se trabalha com a norma ISO/IEC 19796-1:2005, a especificação PAS 1032-1e o modelo de processo EFQM, por serem fundamentais no processo da organização da qualidade educacional, aprendizagem, nas insituições de educação profissional tecnológica.

7.3.3 A norma de qualidade: ISO/IEC 19796-1:2005

A norma de qualidade ISO/IEC 19796-1 foi publicada em outubro de 2005. É um primeiro passo para harmonizar a variedade de abordagens de qualidade utilizadas no domínio da aprendizagem (educação e treinamento). Na educação profissional tecnológica a norma, ISO/IEC 19796-1:2005, ajuda gestores, políticos e representantes do sistema de qualidade e usuários a desenvolver o seu próprio sistema de qualidade. Não é um padrão desenvolvido para a certificação - é uma ferramenta que fornece uma linguagem comum de qualidade, um formato para tornar interoperáveis a qualidade, e um modelo para a implementação e desenvolvimento da melhoria da qualidade contínua nas organizações educacionais, tecnológicas (PAWLOWSKI, 2005, 2006, 2007, 2008).

A norma, ISO/IEC 19796-1:2005, proporciona um quadro de referência para a descrição das abordagens de qualidade (INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARDIZATION, ISO/IEC 19796-1:2005, 2005a). Esse quadro de referência representa a inter-relação dos processos e dá uma orientação quanto aos aspectos que precisam ser cobertos e de como as soluções para estes aspectos podem ser encontradas. Assim, o quadro de referência poderia ser aplicado como roteiro para a concepção e implementação

consecutivamente uma adequada solução. O padrão é um instrumento para o desenvolvimento da qualidade no domínio da aprendizagem. É constituída por três partes, sendo elas: uma designação do regimento das abordagens de qualidade; um processo como um modelo de referência de classificação; e, critérios de referência para avaliação.

A norma ISO/IEC 19796-1:2005 apóia o desenvolvimento de perfis das organizações (como objetivos, métodos, relações, e as pessoas envolvidas). A qualidade na norma ISO/IEC 19796-1 é adaptada às necessidades e exigências de cada organização educacional. Ele não prevê regras ou requisitos específicos. Pelo contrário, é um quadro que orienta os agentes através do processo de desenvolvimento da qualidade no domínio da aprendizagem.

A descrição é apenas um “modelo de sistema” para descrever as abordagens de qualidade (como as orientações, guias concepção, ou requisitos). Por todos os documentos da qualidade, os conceitos possuem uma forma transparente e prevê um regime de análise das abordagens de qualidade. Cada processo pode ser descrito desta forma:

Atributo	Descrição	Exemplo
Identidade	Identificador único	ID 12344567
Categoria	Principal processo	Método de seleção
Descrição	Descrição do processo	Dentro deste processo, o conceito e os métodos didáticos são avaliados e selecionados.
Relações	Relação a outros processos	Antes de o método ser implantado, escolhe-se um grupo-alvo e a análise podem ser realizados.
Sub-processos/sub-aspectos	Sub-processos/sub-aspectos/ tarefas	Método de identificação; Método de alternativas; Método de priorização.
Objetivo	Objetivo de um processo	A seleção de um ou mais conceito didático será feita de acordo com a preferência do aluno e dos estilos da aprendizagem.
Método	Metodologia para o processo	A seleção do método será baseada no grupo-alvo, tendo em conta suas competências e estilos de aprendizagem. Os métodos são selecionados com base nas experiências dos professores.
Resultado	Resultado esperado de um processo	Método de especificação dos Documentos.
Atores	Atores participantes/ responsáveis	Equipes didáticas desenham o projeto líder.
Métricas / critérios	Avaliação e métricas para este processo	Critérios do catálogo.
Normas	Padrões utilizados	DIN EN ISO 9241, LOM - Entre outros, pode-se consultar os livros - Method Guidelines Handbook - Handbook on Quality and Standardisation in E-Learning.
Anotação / Exemplo	Para mais informações, exemplos de uso	Os métodos utilizados devem ser documentadas e enumerados nas didáticas de boas práticas coletadas.

Quadro 36 - Descrição do modelo de abordagens para a qualidade da norma ISO /IEC 19796-1:2005
 Fonte: INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARIZATION, ISO /IEC 19796-1:2005, 2005a.

A descrição, do quadro, acima serve apenas como certo tipo de informação básica para fornecer um sistema harmonizado e descrever abordagens de qualidade. O modelo de processo da ISO/IEC 19796-1:2005 é um modelo guia para os diferentes processos de aprendizagem para o desenvolvimento de cenários. O modelo de processo, da ISO/IEC 19796-1:2005, inclui os processos relevantes dentro do ciclo de vida dos sistemas de tecnologia da informação e de comunicação para aprendizagem, educação e treinamento. O modelo de processo é dividido em sete partes. Sub-processos também estão incluídos referenciando a uma classificação dos processos.

Atri – ID	Categoria	Descrição / sub-processos
1	Necessidade de análise	Identificação e descrição dos requisitos, exigências e limitações de um projeto de ensino
		1.1 Início 1.2 Identificação das partes interessadas 1.3 Definição dos objetivos 1.4 Demanda de análise
2	Estrutura de análise	Identificação da estrutura e do contexto de um processo educativo
		2.1 Análise do contexto externo 2.2 Análise dos recursos humanos 2.3 Análise dos grupos-alvo 2.4 Análise do contexto institucional e organizacional 2.5 Tempo e planejamento orçamentário 2.6 Análise do meio ambiente
3	Concepção / Projeto	Concepção e planejamento de um processo educativo
		3.1 Objetivos de aprendizagem 3.2 Conceito para conteúdo 3.3 Conceito de métodos /didáticos 3.4 Funções e atividades 3.5 Conceito organizacional 3.6 Conceito técnico 3.7 Conceito para meios de comunicação e interação ‘design’ 3.8 Conceito de mídia 3.9 Conceito de comunicação 3.10 Conceito para testes e avaliação 3.11 Conceito para manutenção
4	Desenvolvimento / produção	Realização de conceitos
		4.1 Realização do conceito de conteúdo 4.2 Realização do conceito de design 4.3 Realização do conceito de mídia 4.4 Realização do conceito de técnica 4.5 Manutenção
5	Implementação	Descrição da implementação dos componentes tecnológicos
		5.1 Teste dos recursos de aprendizagem 5.2 Adaptação dos recursos de aprendizagem 5.3 Ativação de recursos para aprendizagem 5.4 Organização de uso 5.5 Infra-estrutura técnica
6	Processo de aprendizagem	Realização e utilização do processo de aprendizagem
		6.1 Administração 6.2 Atividades 6.3 Revisão dos níveis de competência
7	Avaliação / otimização	Descrição dos métodos de avaliação, princípios e procedimentos
		7.1 Planejamento 7.2 Realização 7.3 Análise 7.4 Otimização / Melhoria

Quadro 37 - Modelo de Processo da ISO/IEC 19796-1

Fonte: INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARIZATION, ISO /IEC 19796-1:2005, 2005a.

Finalmente, no que diz respeito aos quadros acima, a norma ISO/IEC 19796-1:2005 contém uma lista de critérios de referência para a avaliação dos produtos da qualidade da aprendizagem. Uma análise do padrão deve esclarecer se os referidos objetivos estão sendo cumpridos e as principais preocupações abordadas são sobre os profissionais de qualidade.

A principal intenção da norma ISO/IEC 19796-1:2005 é a harmonização. Considerando que muitas organizações de educação profissional e tecnológica têm adaptado normas gerais, como a ISO 9000:2000 ou o European Foundation for Quality Management (EFQM) Modelo de Excelência. Geralmente, a norma de qualidade ISO/IEC 19796-1:2005 prevê uma abordagem harmonizada para gerir, a garantia de qualidade, ou avaliar a qualidade na aprendizagem. Além disso, a variedade de normas já existentes, quase-padrões e normas associadas podem ser “modeladas” utilizando a norma ISO/IEC 19796-1:2005. Portanto, o objetivo desta norma é harmonizar as abordagens existentes.

No entanto, a harmonização tem sido feita em um nível abstrato, sem recomendações ou orientações para gestão da qualidade. Estas orientações têm de ser desenvolvidas pelos próprios utilizadores. Consequentemente, a norma ISO/IEC 19796-1:2005 é um modelo básico ou roteiro para as organizações educacionais e tem que ser adaptada a cada organização especificamente em seu contexto. Para este efeito, a adaptação do modelo da qualidade foi desenvolvido.

O principal objetivo da norma ISO/IEC 19796-1:2005 é o de proporcionar uma transparente descrição do modelo para descrever claramente o documento de gestão da qualidade e abordagens de garantia de qualidade. A descrição do modelo proporciona processos para desenvolver cenários de aprendizagem especificando: objetivos de qualidade; métodos para garantir a qualidade; agentes envolvidos neste processo; relações com outros processos; métodos de avaliação para avaliar o sucesso de um processo e normas de referências.

A norma de qualidade, ISO/IEC 19796 -1, pode contribuir para o desenvolvimento da qualidade nas organizações educacionais de formação profissional e tecnológica. Este instrumento pode ser útil para as organizações educacionais, no entanto, é necessário definir procedimentos para a sua adaptação e para adotá-lo em uma base ampla. Acredita-se que num futuro, próximo, pode se esperar que uma variedade de ferramentas esteja disponível para apoiar os processos e para integrar a qualidade em um amplo leque de organizações de educação profissional e tecnológica (PAWLOWSKI, 2006, 2007, 2008; STRACKE, 2006).

7.3.4 O modelo de processo: PAS 1032-1

Para Berger e Rockmann (2006), o PAS 1032-1 é um modelo de processo e catálogo de critérios da qualidade que fornece uma lista abrangente e uma documentação estruturada. Este processo de avaliação foi desenvolvido e implantado para produtos on-line. No entanto, parecia que este modelo tinha que ser acessível e utilizável pelos coordenadores de curso e projetos, que não são especialistas em leitura e especificações de normas. Para efeito foi desenvolvida uma ferramenta, web-bases, de documentação no âmbito de uma metodologia de três fases, consistindo em um editorial, a documentação e avaliação. Veja a estruturação do modelo de processo - PAS 1032-1.

Análise das Necessidades	Quadro de análise	Concepção / Design	Desenvolvimento / Produção	Implementação	Processo de Aprendizagem Realização	Avaliação / Otimização
Iniciação	Análise do contexto externo	Objetivos da aprendizagem	Realização de Conteúdo	Teste dos recursos de aprendizagem	Administração	Planejamento
Identificação dos interessados	Análise de efetivos	Conceito para conteúdo	Realização de Design	Adaptação dos recursos de aprendizagem	Atividades	Realização
Definição de Objetivos	Análise de grupos-alvo	Conceito didático / métodos	Realização de meios de comunicação.	Ativação de recursos de aprendizagem	Revisão dos níveis de competência.	Análise
Análise da procura	Análises do contexto institucional e organizacional	Normas e atividades	Realização Técnica	Ambiente técnico		Otimização / Melhoria
	Tempo e planejamento do orçamento	Conceito organizacional	Manutenção	Organização de uso		
	Análise ambiental	Conceito Técnico		Infra-estrutura técnica		
		Conceito para meios de comunicação e design de interação				

Quadro 38 - Modelo de Processo - PAS 1032-1
Fonte: BERGER e ROCKMANN, 2006, p. 152.

No editorial, a fase de critérios pertinentes forma o catálogo de referência e são atribuídos processos ao modelo de processo. O modelo de processo fornece uma interface mais amigável com o usuário e traz critérios de avaliação no formato dos documentos padrão do PAS 1032-1. Na fase da documentação do projeto, o trabalho é de documentar com base

nas especificações do processo e o critério utilizado é o de checklist ressaltando todos os aspectos relevantes do processo na documentação. Os resultados da documentação proporcionam instrumentos para a fase da avaliação. Assim sendo, os resultados são avaliados com base nos critérios de qualidade e os resultados da avaliação são documentados. Estas etapas têm um caráter cíclico, todos os resultados, das três etapas, são revisados periodicamente durante o ciclo de vida do projeto. O modelo de processo PAS 1032-1, também poder ser útil nas organizações de educação profissional e tecnológica.

7.3.5 O modelo de processo - EFQM

A Foundation for Quality Management (EFQM) é uma fundação sem fins lucrativos, fundada em 1989 pelos presidentes de 14 grandes companhias europeias, com o apoio da Comissão Europeia. O principal objetivo da EFQM é a divulgação e implementação da filosofia do TQM na Europa (ZINK, 2004; ZINK; SCHICK, 1998). Portanto, o *European Quality Award* (EQA) foi criado na sequência de Deming e de Malcolm Baldrige. A EFQM possui oito Conceitos Fundamentais da Excelência que são:

Orientação para os resultados - Excelência é alcançar resultados em todas as partes interessadas na organização.

Foco no cliente - A Excelência é criar valor sustentável para o cliente.

Liderança e constância de propósitos - Excelência é liderança visionária e inspiradora, juntamente com constância de propósitos.

Gestão por processos e fatos - Excelência é gerir na organização através de um conjunto de sistemas interdependentes e inter-relacionados, processos e fatos.

Desenvolvimento de Pessoas e envolvimento - Excelência é maximizar a contribuição dos colaboradores através do seu desenvolvimento e envolvimento.

Aprendizagem contínua, inovação e melhoria - Excelência é desafiar o status quo e de mudança, utilizando a aprendizagem para a inovação e oportunidades de melhoria.

Desenvolvimento de parcerias - Excelência é desenvolver e manter parcerias de valor acrescentado.

Responsabilidade social das organizações - Excelência é exceder do enquadramento legal mínimo no qual a organização opera e se esforçar para entender e responder às expectativas das partes interessadas na sociedade (EFQM, 2003a).

O Modelo de Excelência (EFQM, 2003b) é baseado em nove critérios (cinco critérios “facilitadores” e quatro critérios de resultados. A liderança; A gestão do pessoal; A política e a estratégia; As parcerias e os recursos; Os processos; A satisfação do pessoal; A satisfação do cliente; A integração à coletividade; Os resultados operacionais. A figura abaixo mostra a relação entre os nove critérios e a sua ponderação na European Quality Award (EQA):



Figura 12 - Representação esquemática do modelo EFQM – Critérios e respectivos pesos.

Fonte: EFQM, 2003b.

Em 2000, os critérios do EFQM Excellence Model foram revistos pela primeira vez e três sub-critérios de orientação para o cliente e a abordagem de RADAR, foram integradas nos processos de melhoria contínua (ZOLLONDZ, 2002; ZINK, 2004). E, RADAR significa: *Results, Approach, Deployment, Assessment e Review*. (Resultados, Abordagem, Implantação, Avaliação e Revisão). A abordagem RADAR salienta a importância da melhoria contínua no sentido do Ciclo PDCA, bem como no foco em resultados alcançados. Além disso, sublinha que o modelo de excelência EFQM - TQM é uma abordagem abrangente. O Modelo de Excelência em especial recomenda a auto-avaliação (a diferença para a norma ISO 9001:2000). A EFQM propõe diferentes métodos de auto-avaliação (EUROPEAN FOUNDATION FOR QUALITY MANAGEMENT, 2003a, 2003b, 2003c; ZINK, 2004). Por Exemplo, auto-avaliação por *workshop*; auto-avaliação pelo diagrama de matriz; auto-avaliação por check list; auto-avaliação por formulário; auto-avaliação pela simulação de uma proposta de avaliação nacional ou internacional; auto-avaliação pelo envolvimento de colegas/pares (STRACKE, 2006).

O Modelo de Excelência - EFQM, para Stracke (2006), é adequado para as organizações de ensino profissional tecnológico, especialmente devido à sua ênfase da

relevância dos processos. Para introduzir o modelo de excelência EFQM, o primeiro compromisso é do apoio da gestão de topo, e esta necessita ser buscada com um planejamento cuidadoso das unidades de avaliação, dos métodos, das fontes e a distribuição de tarefas tem de ser realizado. Além de que, é necessário às informações e qualificação de todos os interessados de acordo com suas funções e papéis dentro da auto-avaliação. Durante a auto-avaliação os dados serão coletados, documentados, elaborados e finalmente avaliadas. Diferentes métodos podem ser misturados na fase da documentação e avaliação. É importante obter um consenso comum na avaliação eventualmente por um apoio externo. O resultado desse processo de consenso precisa influenciar toda a organização e a gestão estratégica. E, para Zink (2004), esta influência não precisa ser o ponto final da auto-avaliação, mas o ponto de partida para a próxima auto-avaliação. Sendo assim, no sentido do modelo RADAR, cada resultado de uma auto-avaliação é apenas a base para o ciclo do processo permanente de melhoria contínua (STRACKE, 2006).

7.4 NORMA DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA: NÍVEL NACIONAL - SINAES

Para Silva L. (2009), e Franciscone (2009) a gestão da qualidade da Educação Superior Tecnológica, no Senac-RS, está submetida ao PGQP, a ISO 9001 e ao SINAES, ou seja:

As unidades (faculdades) que têm oferta da Educação Superior Tecnológica também estão submetidas às exigências do PGQP e da ISO 9001, além dos sistemas de avaliação do MEC – SINAES- para credenciamento de IES, reconhecimento e avaliação da qualidade de cursos. As faculdades têm um Programa de Auto-avaliação Institucional que abrange todas as dimensões de sua atuação.

O Programa Gaúcho da Qualidade é uma organização auto-sustentável e não governamental, que atua através de um sistema de Rede de Comitês, utilizando trabalho voluntário. A missão do PGQP é de promover a competitividade do Estado e a qualidade de vida das pessoas, através da busca da Excelência em Gestão. A visão do PGQP é de ser referência mundial na promoção da competitividade da sua região. O Senac-RS em 2008 obteve oito premiações do Programa Gaúcho de Qualidade, ou seja, isto confirma a aderência do referido programa de qualidade na organização. Este programa já foi trabalhado

detalhadamente em capítulos anteriores, nosso foco neste momento são as normas da educação superior, ou seja, o Sinaes.

Nas normas nacionais de gestão da avaliação da qualidade, nos estabelecimentos de educação profissional tecnológica, vamos encontrar um Estado que regula, avalia e supervisiona. O Estado, para avaliar, regular e supervisionar possui uma Legislação básica e específica em educação sendo: A Constituição Federal 1988; A Lei 9131/95 que estabelece o Conselho Nacional de Educação - CNE; A Lei 9394/96 que estabelece as Leis e Diretrizes e Base - LDB; A Lei 10172/01 que, também, estabelece o Plano Nacional de Educação - PNE; e a Lei 10861/04 que implantou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES; Além de inúmeras portarias e decretos específicos para – Avaliação, Regulação e Supervisão da Educação Superior no País, como por exemplo, o Decreto 5773/06 e o Decreto 5786/06.

O Sinaes como sistema (RISTOFF; GIOLO, 2006) foi criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, e seu objetivo é assegurar o processo nacional de avaliação da IES, de cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos estudantes, buscando a melhoria da qualidade do ensino superior no país. Sua criação foi motivada por um histórico de reivindicações e de práticas da comunidade acadêmica (instituições, docentes e estudantes) e, por vezes, do próprio poder público, cuja materialização principal deu-se no Plano Nacional de Educação (PNE), publicado em 2001 (Lei nº 10.172). Diz o PNE que a “União instituirá o Sistema Nacional de Avaliação” (Art. 4º). No tópico em que se refere à educação superior (item nº 6 dos objetivos e metas), o PNE diz: “Institucionalizar um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa que englobe o setor público e privado, e promova a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica.” E no item nº 9: “Estabelecer sistema de credenciamento periódico das instituições e reconhecimento periódico dos cursos superiores, apoiados no sistema nacional de avaliação.”

Mais do que a confluência de reivindicações e práticas institucionais, o Sinaes foi uma reação ao modelo de avaliação implantado em 1996 e que se resumia a um exame em larga escala, aplicado aos alunos concluintes dos cursos de graduação (o conhecido Provão). O Sinaes propunha corrigir um conjunto de deficiências que o processo de avaliação anterior apresentava. E, para isto se criou um processo de avaliação suficientemente complexo de modo a que “permitisse sustentar a pretensão de ser justo adequado e efetivo.” (GIOLO, 2008, p. 851).

Nesse contexto, o Sinaes, tomou um formato de três avaliações, ou seja, *avaliações de estudantes, de cursos e de instituições*. Cada modalidade de avaliação possui instrumentos,

critérios, indicadores e conceitos próprios. Por exemplo, o Enade, (que é o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), foi instituído para avaliar exclusivamente o desempenho dos estudantes. E, é aplicado, a cada três anos, a uma amostra de alunos ingressantes e concluintes em cada curso. Podemos dizer que o objetivo do Enade é observar, prioritariamente, o processo dinâmico do ensino. E, este exame resulta em conceito, numa escala de cinco níveis, atribuído ao conjunto dos alunos examinados no respectivo curso [Lei nº 10.861, Art. 5º].

Para Figueroa (2009) o curso que ele coordena - foi avaliado em 2008, pelo Enade, e o resultado saiu em 2009, segundo ele, os alunos foram muito bem no ENADE. Ele diz:

[...] era a primeira vez que a educação superior tecnológica no Senac-RS estava sendo avaliada pelo Enade. Só soubemos duas semanas antes do exame os conteúdos que iriam ser cobrados e nós não sabíamos se estávamos dando o que o MEC iria cobrar na prova. [...] o desempenho dos alunos foi bom ficamos com nota 3, mas alguns conteúdos que o MEC cobrou, no exame, nós não tínhamos trabalhado, mas já estamos trabalhando para o próximo exame (ENADE). Nós ainda não conseguimos descobrir no monte de fatores (indicadores) impostos pelo MEC qual deles tem maior peso – por exemplo, eu posso estar errando em alguma coisa e o impacto pode ser tão grande que acaba comprometendo toda a faculdade. Pergunto-me se por acaso os meus alunos não entregarem o formulário socioeconômico – que penalidades isto terá para a faculdade? [...] Nos instrumentos de avaliação impostos pelo MEC tem coisas boas, mas acho que tem que melhorar o processo. Para mim o processo de avaliação imposto pelo MEC está ainda muito embrionário. Penso que o próprio MEC - cria as políticas de avaliação regulação e controle sem pensar muito nas consequências e quando os problemas surgem daí é que o MEC tenta achar uma solução e em alguns casos pode ser tarde [...].

É importante ressaltar que os resultados do Enade e as respostas ao questionário socioeconômico, instrumento de coleta de informações que acompanha o exame; são elementos importantes para que a comunidade acadêmica avalie o projeto pedagógico do curso e as práticas institucionais e docentes, mas a incidência desses resultados na definição dos conceitos dos cursos deve ser necessariamente modesta, pois a qualidade destes se expressa apenas em parte no resultado de um exame aplicado a cada três anos.

Dado que o Enade é aplicado a cada três anos e a qualidade expressa, neste instrumental de avaliação, é apenas em parte, ou seja, consciente disto, acredita-se que o Sinaes criou uma modalidade própria de avaliação dos cursos de graduação. Esta avaliação considera o perfil do corpo docente, as condições da estrutura física e a organização didático-pedagógica [Lei nº 10.861, Art. 4º], derivando na atribuição de conceitos, numa escala de cinco níveis, para as dimensões em particular e para o conjunto das dimensões avaliadas. São estes conceitos que servem de referencial básico para os atos regulatórios da autorização (apenas para as IES sem a prerrogativa da autonomia), reconhecimento e renovação de

reconhecimento de todos os cursos de graduação oferecidos no Brasil [Lei nº 10.861, Art. 2º, parágrafo único].

As instituições, também, necessitam ser examinadas sob a perspectiva de dez dimensões que vão desde a missão, até a sustentabilidade financeira [Lei nº 10.861, Art. 3º, incisos de I a X]. Essa avaliação é feita em dois momentos e por meio de processos complementares: a auto-avaliação, conduzida por uma Comissão Própria de Avaliação, e a avaliação externa, conduzida pelo Ministério da Educação. O relatório final da avaliação institucional “resultará na aplicação de conceitos, ordenados em uma escala de cinco níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas” [Lei nº 10.861, Art. 3º, parágrafo 3º]. São esses os conceitos que constituem o referencial básico para os atos regulatórios do credenciamento e do recredenciamento das instituições de educação superior do Brasil conforme a Lei nº 10.861, Art. 2º, parágrafo único.

As avaliações dos cursos de graduação e das instituições de educação superior, de acordo com a Lei nº 10.861 precisam ser realizadas por comissões de especialistas formadas, designadas e coordenadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). As comissões de especialistas farão, necessariamente, visitas in loco. Essa exigência das visitas in loco, posta pela Lei, acredita-se que não tem apenas a finalidade de garantir a fidelidade das informações prestadas pela instituição, mas, principalmente, a de estabelecer um diálogo construtivo entre o Ministério da Educação e a respectiva comunidade acadêmica. E, os resultados da avaliação devem subsidiar os processos de regulação e supervisão da educação superior que compreendem as ações de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação, e credenciamento e recredenciamento de IES.

No Sinaes, percebe-se que a qualidade educacional não é um objeto claramente delimitado e estático, mas um processo cuja constituição e manutenção depende do engajamento constante, pensado e desejado pelo conjunto dos sujeitos envolvidos, na perspectiva de uma visão sistêmica. O amadurecimento do sistema de educação superior brasileiro, com a incorporação de elevados critérios de qualidade acadêmica, depende diretamente da capacidade do Ministério da Educação de liderar a mobilização e o efetivo engajamento da comunidade acadêmica seja na definição e aperfeiçoamento dos critérios de qualidade, seja na viabilização prática dos mesmos.

Desse princípio, derivou a importância dada pela Lei n.861 aos colegiados dos cursos, aos conselhos superiores das instituições e, principalmente, às Comissões Próprias de

Avaliação (CPAs), com participação de estudantes e da comunidade externa. Disso também derivou a importância das comissões de especialistas e suas visitas in loco⁹⁷.

No ano 2008, houve a instalação de dois novos indicadores no contexto da educação superior brasileira. O primeiro deles, denominado Conceito Preliminar de Curso⁹⁸ (CPC), foi instituído pela Portaria Normativa nº 4 de 5 de agosto de 2008. O CPC é formado por três elementos: os insumos que lhe são atribuídos, 30% da nota final; o ENADE, com atribuição de 40%; e o IDD com 30%. Esses insumos são compostos pelas seguintes informações: infraestrutura e instalações físicas, com peso 10,2; recursos didático-pedagógicos, com 27,2 de peso; corpo docente, considerando-se a titulação, peso de 38,9; e o regime de trabalho com o peso de 23,8.

Giolo (2008, p.855) afirma que é de se lamentar, portanto, a constituição de índices, quase integralmente derivados do Enade, ou dependentes dele, para atribuir conceitos aos cursos e às instituições [coisa não prevista e não facultada pela Lei nº 10.861] e, “desse modo, isentar a muitos e muitas de se submeterem à visita in loco.” Pois, é informado, ainda, que os cursos que obtiverem conceito um e dois nesta “avaliação” receberão, obrigatoriamente, a visita da comissão de avaliação. Para os cursos com conceito três e quatro, a avaliação será opcional, e os cursos com conceito cinco terão suas Portarias de renovação de reconhecimento geradas automaticamente pela SESu ou SETEC, de acordo com a natureza do curso.

Para Polidori (2009), existe uma distorção da composição deste indicador, se observadas algumas considerações. Para ela a primeira consideração é de que, o SINAES é composto “por três pilares”, sendo que um desses processos é constituído pelo ENADE e, dentro da filosofia do Sistema, é utilizado para compor o parecer final de uma IES e de seus cursos. A partir do momento em que é considerado um desses pilares como o único elemento

⁹⁷ Quando eu, estava na Direção, interinamente, da FATEC/RS; recebemos a comissão de especialistas do INEP para avaliar o curso ora em estudo, agora percebo que a visita in loco, foi precedida, no âmbito da instituição, por uma ampla mobilização no sentido de organizar a documentação, os planos institucionais, os projetos pedagógicos, as instâncias coletivas de decisão e de ação institucional e tantas outras dimensões implicadas na avaliação. Nesse período e também durante e após a visita in loco, a comunidade acadêmica aprofundou o conhecimento sobre a legislação educacional, sobre os instrumentos de avaliação, sobre os critérios de qualidade acadêmica, etc. Vozes de pessoas que, via de regra, permanecia silenciosa ou silenciada se faziam ouvir. Investimentos e esforços adicionais eram feitos: a biblioteca e os laboratórios foram atualizados e ampliados; o plano de carreira e o regime de trabalho foram aperfeiçoados; lembro, também, que no período aquele se chegou a falar em pesquisa e extensão. Minha experiência diz que a listagem das implicações de uma visita in loco poderia ser ampliada exaustivamente, com aspectos positivos e negativos, no entanto, o que é preciso sublinhar é que a forma de avaliação naquele momento e contexto teve impacto e relevância.

⁹⁸ CPC (Conceito Preliminar de Curso). Objetivo: avaliar os cursos de graduação de uma mesma área. Periodicidade: as carreiras são avaliadas a cada três anos. Por que é útil- Ranqueia os cursos por carreira. É um parâmetro para o MEC cobrar a qualidade mínima dos cursos – e fechá-los, se for preciso. O novo indicador reuniu medidores mais antigos, entre eles um que afere o nível da infra-estrutura e dos professores.

definidor de qualidade daquele curso ou IES, está ocorrendo uma transgressão do Sistema atual de avaliação.

O segundo indicador criado, intitulado de Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior⁹⁹ (IGC), instituído pela Portaria Normativa nº 12 de 5 de setembro de 2008. Esse indicador, de acordo com sua Portaria, consolida informações relativas aos cursos superiores constantes dos cadastros, censo e avaliações oficiais disponíveis no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Ainda, é informado que o cálculo deste Índice será divulgado anualmente pelo INEP. O IGC irá se utilizar à média ponderada dos Conceitos Preliminares de Cursos (CPC); sendo a ponderação determinada pelo número de matrículas em cada um dos cursos de graduação correspondentes (Inciso I), e da média ponderada das notas dos programas de pós-graduação, obtidas a partir da conversão dos conceitos fixados pela CAPES, sendo a ponderação baseada no número de matrículas em cada um dos cursos ou programas de pós-graduação strictu sensu correspondente (Inciso II). A Portaria evidencia nos dois primeiros parágrafos do Artigo 2º que a ponderação levará em conta a distribuição dos alunos da IES entre os diferentes níveis de ensino (graduação, mestrado e doutorado) e que, nas instituições sem cursos ou programas de pós-graduação avaliados pela CAPES, o IGC será calculado na forma do inciso I. Ainda, a Portaria diz que esse Índice será utilizado como referencial orientador das comissões de avaliação institucional.

Para Polidori (2009), a situação agrava-se ainda mais, tendo em vista o cenário da educação superior brasileira em que, segundo o Censo 2006 (INEP, 2007), o país possui 2.213 IES, sendo 2.036 Faculdades e 177 Universidades. Para ela,

[...] de acordo com a legislação brasileira da educação superior, somente as universidades têm como finalidade e missão de oferecer à sociedade ensino, pesquisa e extensão de forma indissociável; as demais IES (faculdades e centro universitários) devem oferecer um ensino superior de excelência, não possuindo a exigência de oferecer pós-graduação strictu sensu, isto é, mestrado e doutorado. Este é o elemento considerado no segundo momento de cálculo do IGC, ou seja, das 2.213 IES, somente 177 oferecem mestrado e doutorado – melhor dizendo – deveriam oferecer, uma vez que existe o conhecimento de que há instituições universitárias que não possuem programa strictu sensu, apesar de serem universidades. Em última instância, tem-se um indicador nacional que contempla cerca de 8% das IES do país. Importante evidenciar que estamos falando em qualidade da educação superior brasileira na sua totalidade. (p.267).

⁹⁹ IGC (Índice Geral de Cursos). Objetivo: avaliar as instituições de ensino superior – e não os cursos. Para tal, reúne indicadores de qualidade da graduação e da pós-graduação. Periodicidade: anual.

Para Polidori (2009) e Giolo (2008) esses indicadores, CPC e IGC, buscam concentrar, num único momento, as informações no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o ENADE, as informações sobre os cursos e a IES, classificando-os e tendo como resultado um ranqueamento. Para Giolo (2008), com a criação dos índices que fazem o ranque das instituições e dos cursos, “o Ministério da Educação está, por certo, tentando resolver o problema do acúmulo e do atraso de processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos e de credenciamento e reconhecimento de instituições.” (GIOLO, 2008, p.855).

7.4.1 Normas nacionais sobre avaliação de cursos superiores

No âmbito da avaliação dos cursos de graduação, datam de 1983 as primeiras idéias sobre o tema, com a instituição, pelo Ministério da Educação - MEC, do Programa de Avaliação da Reforma Universitária - PARU, que enfatizava a gestão das Instituições de Ensino Superior - IES, a produção e a disseminação dos conhecimentos. Desativado no ano seguinte, tal programa foi substituído por várias iniciativas governamentais, como a constituição da “Comissão de Notáveis” em 1985, e do Grupo Executivo da Reforma da Educação Superior – GERES, em 1986. Entre o final da década de 80 e início dos anos 90, algumas universidades iniciaram experiências de auto-avaliação, que contribuiriam para criar um espaço de interlocução entre o MEC e as instituições federais, representadas pela Associação das Instituições Federais do Ensino Superior – ANDIFES. Pela mediação da ANDIFES, as experiências de auto-avaliação subsidiaram a construção do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB, que teve o apoio da SESu/MEC, de 1993 a 1994. Em 1996, foi introduzido, em âmbito nacional, o Exame Nacional de Cursos – ENC, popularizado como “Provão”, seguido de outros mecanismos avaliativos, tais como a Avaliação das Condições de Ensino – ACE, e a Avaliação para credenciamento de IES privadas, com a proposta de nivelar as instituições em termos de qualidade. No entanto, este modelo mostrou-se insuficiente e fragmentado para responder ao questionamento referente ao tipo de educação superior que era oferecido aos brasileiros. A partir disso, foi desencadeado um processo de discussão que, como resultado, originou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES; com a proposta de ser, realmente, um sistema integrador, que garantisse informações e análises da totalidade da

educação superior permitindo, assim, que políticas educativas fossem instaladas tanto em nível nacional pelos órgãos pertinentes quanto em âmbito institucional, articuladas pelas IES. E, são princípios norteadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior brasileira: a globalidade, a comparabilidade, o respeito à identidade das IES, a legitimidade e o reconhecimento desses por todos os seus agentes (SINAES 2004; POLIDORI, et al., 2006; SCHLICKMANN, et al., 2008; ROYERO, 2002).

O Sinaes aprovado em lei consta de três processos que constituem a avaliação da educação superior: avaliação institucional, de cursos e dos estudantes. Na atualidade, um desses eixos, a avaliação dos estudantes, é o que se constituiu no ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), cujos resultados são agora “superdimensionados” no Conceito Preliminar de Curso (CPC), componente do Índice Geral de Cursos (IGC).

A avaliação institucional com auto-avaliação, eixo central do SINAES, parece não ter mais tanta relevância no “ranking” das instituições divulgado pelo ministério, apesar de continuar vigente no SINAES, dado que não houve alteração da lei.

Já o terceiro elemento do sistema de avaliação, a avaliação de curso, que foi incorporado ao SINAES desde a Medida Provisória 147/2003 que instituiu o SINAPES, “metamorfoseando” a Avaliação das Condições de Ensino - ACE (BARREYRO; ROTHEN, 2006), aparece o Conceito Preliminar de Curso (CPC) dando um peso importante aos resultados do ENADE e à “construção” do Índice de Diferença de Desempenho (IDD) - elaborada com os dados do ENADE - e avalia a infra-estrutura e o projeto pedagógico do curso, a partir de duas perguntas aos estudantes, no questionário sócio-econômico do ENADE e não pelo instrumento de avaliação de cursos implantado pelo SINAES; mais completo e ainda em vigor, pois a lei não foi alterada (POLIDORI, 2009; GIOLO, 2008; SCHLICKMANN, et al., 2008).

Não atribuindo valor de julgamento se a mudança é positiva ou não, estou surpresa, principalmente, porque esses três elementos da avaliação continuam em vigor: avaliação institucional (com auto-avaliação), avaliação de curso e exame aos estudantes. Surpreende, portanto, que seja criado o IGC (Índice Geral de Cursos) pela portaria normativa nº 12 de 5 de setembro de 2008 que consolida informações relativas aos cursos superiores constantes dos cadastros, censo e avaliações oficiais disponíveis no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Esse índice está baseado na média ponderada dos Conceitos Preliminares de Cursos (CPC), além dos dados da CAPES, e esses conceitos, estabelecidos por Portaria Normativa nº 4 de 5 de agosto de 2008, é que privilegiam os resultados do exame ENADE em

detrimento do que estabelece a lei 10861/04, instituidora do SINAES. Aliás, também é importante lembrar a vigência do Decreto Federal 5773/06, o *Decreto Ponte*, que especifica os mecanismos da regulação do sistema e que não faz qualquer menção a qualquer índice ou conceito (SCHLICKMANN, et al., 2008).

Talvez seja bom lembrar que alguns estudos sobre o SINAES mostram a evidência de um modelo de avaliação em transformação e não definitivo; o súbito aparecimento do CPC e do IGC nos mostram uma lógica diferente, não quero acreditar que ela seja apenas de ranking, ou de avaliações mercadológicas e ou simplificações midiáticas, quero acreditar sim que esta proposta esteja privilegiando o ensino, a aprendizagem e o comprometimento dos estudantes, será?

7.4.2 Normas de avaliação para cursos de graduação: da educação profissional tecnológica

Compete à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), entre outros fins, planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da política da educação profissional e tecnológica; promover ações de fomento ao fortalecimento, à expansão e à melhoria da qualidade da educação profissional e tecnológica e zelar pelo cumprimento da legislação educacional no âmbito da educação profissional e tecnológica.

Compete ao Inep conduzir todo o sistema de avaliação de cursos superiores no País, produzindo indicadores e um sistema de informações que subsidia tanto o processo de regulamentação, exercido pelo MEC, como garante transparência dos dados sobre qualidade da educação superior a toda sociedade. Os instrumentos que subsidiam a produção de indicadores de qualidade e os processos de avaliação de cursos desenvolvidos pelo Inep são o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e as avaliações in loco realizadas pelas comissões de especialistas.

Participam do Enade alunos ingressantes e concluintes dos cursos avaliados, que fazem uma prova de formação geral e formação específica. As avaliações feitas pelas comissões de avaliadores designadas pelo Inep caracterizam-se pela visita in loco aos cursos e instituições públicas e privadas e se destinam a verificar as condições de ensino, em especial

aquelas relativas ao perfil do corpo docente, as instalações físicas e a organização didático-pedagógica.

No âmbito do Sinaes e da regulação dos cursos de graduação no País, prevê-se que os cursos sejam avaliados periodicamente. Assim, os cursos de educação superior passam por três tipos de avaliação: para autorização, para reconhecimento e para renovação de reconhecimento. Que são:

Para *autorização*, a avaliação é feita quando uma instituição pede autorização ao MEC para abrir um curso. Ela é feita por dois avaliadores, sorteados entre os cadastrados no Banco Nacional de Avaliadores (BASis). Os avaliadores seguem parâmetros de um documento próprio que orienta as visitas, os instrumentos para avaliação in loco. São avaliadas as três dimensões do curso quanto à adequação ao projeto proposto: a organização didático-pedagógica; o corpo docente e técnico-administrativo e as instalações físicas.

Reconhecimento - o processo de reconhecimento tem início quando a primeira turma do curso “novo” entra na segunda metade do curso, a instituição deve solicitar seu reconhecimento. É feita, então, uma segunda avaliação para verificar se foi cumprido o projeto apresentado para autorização. Essa avaliação também é feita segundo instrumento próprio, por comissão de dois avaliadores do BASis, por dois dias. São avaliadas a organização didático-pedagógica, o corpo docente, discente, técnico-administrativo e as instalações físicas. A Portaria Normativa n. 40, de 12 de dezembro de 2007, no Art. 33, afirma que as avaliações para efeito de credenciamento de instituição ou renovação de reconhecimento de curso serão realizadas conforme o ciclo avaliativo do SINAES, previsto no art. 59 do Decreto nº 5.773, de 2006¹⁰⁰.

¹⁰⁰ § 1º O ciclo avaliativo compreende a realização periódica de auto-avaliação de instituições, avaliação externa de instituições e avaliação de cursos de graduação e programas de cursos seqüenciais. § 2º Portaria do Ministro fixará o calendário do ciclo avaliativo, com base em proposta do INEP, ouvida a CONAES. § 3º O descumprimento do calendário de avaliação do INEP e conseqüente retardamento do pedido de credenciamento ou renovação de reconhecimento caracteriza irregularidade administrativa, nos termos do art.11 do Decreto nº 5.773, de 2006, sendo vedada a admissão de novos estudantes até o saneamento da irregularidade. Art. 34. Publicado o calendário do ciclo avaliativo, o processo de credenciamento de instituições e renovação de reconhecimento de cursos terá início com o protocolo do pedido, preenchimento de formulários e juntada de documentos eletrônicos, observadas as disposições pertinentes das seções anteriores desta Portaria. Art. 35. Superada a fase de análise documental, o Processo no INEP se iniciará com a atribuição de conceito preliminar, gerado a partir de informações lançadas por instituições ou cursos no Censo da Educação Superior, nos resultados do Exame Nacional de Estudantes (ENADE) e nos cadastros próprios do INEP. § 1º Caso o conceito preliminar seja satisfatório, nos casos de renovação de reconhecimento, a partir dos parâmetros estabelecidos pela CONAES, poderá ser dispensada a realização da avaliação in loco. § 2º Caso a instituição deseje a revisão do conceito preliminar, deverá manifestar-se, por ocasião da impugnação referida no art. 16, § 2º, requerendo a avaliação in loco. § 3º Na avaliação de curso que tiver obtido conceito inferior a 3 no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e no Índice de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD), quando a Comissão de Avaliação atribuir conceito satisfatório ao curso, o processo deverá ser obrigatoriamente submetido à CTAA, com impugnação, de ofício, do parecer de avaliação pela Secretaria competente. Art. 36. Na hipótese de resultado insatisfatório da avaliação, exaurido o recurso cabível, o processo

Para renovação de reconhecimento: é feita uma avaliação de acordo com o Ciclo do Sinaes, ou seja, a cada três anos. É calculado o Conceito Preliminar do Curso (CPC) e aqueles cursos que tiverem conceito preliminar 1 ou 2 serão avaliados in loco por dois avaliadores ao longo de dois dias. Os cursos com conceito 3 e 4 receberão visitas apenas se solicitarem.

A portaria normativa n. 40, de 12 de dezembro de 2007, apresenta os processos de autorização ou reconhecimento de cursos superiores de tecnologia¹⁰¹. Já a portaria n. 1 de 5 de janeiro de 2009, apresenta o extrato deste instrumental¹⁰².

será submetido à SESu, SETEC ou SEED, conforme o caso, para elaboração de minuta de protocolo de compromisso, a ser firmado com a instituição. § 1º O Secretário da SESu, da SETEC ou da SEED, conforme o caso, decidirá pela assinatura do protocolo de compromisso e validará seu prazo e condições. § 2º O protocolo de compromisso adotará como referencial as deficiências apontadas no relatório da Comissão de Avaliação, bem como informações resultantes de atividades de supervisão, quando houver. § 3º A celebração do protocolo de compromisso suspende o processo de credenciamento ou de renovação de reconhecimento em curso. Art. 38. A manutenção do conceito insatisfatório, exaurido o recurso cabível, enseja a instauração de processo administrativo para aplicação das penalidades previstas no art. 10, § 2º, da Lei nº 10.861, de 2004.

¹⁰¹ O requerente informará se o pedido tem por base o catálogo instituído pela Portaria no 10, de 28 de julho de 2006, com base no art. 42 do Decreto nº 5.773, de 2006, ou tem caráter experimental, nos termos do art. 81 da Lei nº 9.394, de 1996. Parágrafo único. Os cursos experimentais sujeitam-se a consulta prévia à SETEC, que, ao deferir a tramitação do pedido com esse caráter, indicará o código de classificação do curso, para efeito de constituição da Comissão de Avaliação pelo INEP (Art. 28.). Já no artigo 32, encontramos que após a autorização do curso, a instituição compromete-se a observar, no mínimo, o padrão de qualidade e as condições em que se deu a autorização, as quais serão verificadas por ocasião do reconhecimento e das renovações de reconhecimento.

¹⁰² A título de exemplo colocaremos o extrato do instrumento de avaliação para reconhecimento de cursos superiores de Tecnologia do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Portaria n. 1 de 5 de janeiro de 2009. Este instrumento foi elaborado tendo em vista a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.

Dimensão	Quantidade de Indicadores	Pesos
Dimensão 1: Organização Didático-pedagógica	8	40
Dimensão 2: Corpo docente	13	35
Dimensão 3: Instalações físicas	9	25

Nº	Dimensão / Indicador
1.	Dimensão 1: Organização Didático-pedagógica
1.1	Projeto dos cursos: aspectos gerais
1.1.1	Contexto educacional
1.1.2	Objetivos do curso
1.1.3	Perfil profissional dos egressos
1.1.4	Número de vagas
1.2	Projeto do curso: formação
1.2.1	Estrutura Curricular
1.2.2	Conteúdos curriculares
1.2.3	Metodologia
1.2.4	Atendimento ao discente
2.	Dimensão 2: Corpo Docente
2.1	Administração acadêmica
2.1.1	Composição do NDE
2.1.2	Titulação do NDE
2.1.3	Experiência Profissional do NDE
2.1.4	Regime de trabalho do NDE
2.1.5	Titulação, formação acadêmica e experiência do coordenador do curso
2.1.6	Regime de trabalho do coordenador do curso
2.2	Perfil docente
2.2.1	Titulação do corpo docente
2.2.2	Regime de trabalho do corpo docente
2.2.3	Tempo de experiência de magistério superior ou experiência na educação profissional
2.2.4	Tempo de experiência profissional do corpo docente (fora do magistério)
2.3	Condições de trabalho
2.3.1	Número de alunos por docente equivalente em tempo integral
2.3.2	Número de alunos por turma em disciplinas teóricas
2.3.3	Pesquisa e produção científica
3.	Dimensão 3: Instalações físicas
3.1	Instalações gerais
3.1.1	Sala de professores e sala de reuniões
3.1.2	Gabinete de trabalho para professores
3.1.3	Salas de aula
3.1.4	Acesso dos alunos a equipamentos de informática
3.2	Biblioteca
3.2.1	Livros da bibliografia básica
3.2.2	Livros da bibliografia complementar
3.2.3	Periódicos especializados, indexados e correntes
3.3	Instalações e laboratórios específicos
3.3.1	Laboratórios especializados
3.3.2	Infra-estrutura e serviços dos laboratórios especializados

Quadro 39 - Peso das dimensões.

Fonte: ISSN 1677-7042 - Diário Oficial da União - Seção 1 - Nº 3, terça-feira, 6 de janeiro de 2009.

7.5 MATRIZ REFERÊNCIA: PARA CONSTRUÇÃO DE INDICADORES DE QUALIDADE PARA EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

Juliatto (2005), afirma que a qualidade em organizações de educação superior, necessita derivar para ação concreta e para resultados. Destaca ainda, que a qualidade aferida por quaisquer critérios, em dada situação, ou está ausente ou está presente. Desta forma, “o problema” da sua aferição torna-se um problema de avaliação empírica e prática. Assim, a qualidade requer visibilidade e precisa ser demonstrada, pois não existe qualidade invisível. O autor em sua abordagem de qualidade combinou estudos diferentes e complementares para dimensionar a qualidade e categorizou indicadores para sua aferição segundo três categorias: insumo, processo e produto. Os indicadores utilizados são:

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

b) Indicadores da qualidade do processo: estrutura institucional, envolvimento do estudante, interação professor-aluno, esforço do aluno, acesso ao conhecimento, grau de exigência, ensino competente e projeto pedagógico;

c) Indicadores de qualidade do produto: necessita ser aferida pelos critérios da missão institucional, tanto quanto pela adequação e resposta à clientela que serve;

Tam (2001, p. 49), observa que como resultado das diferentes visões sobre qualidade na educação superior, uma variedade de “sistemas e abordagens tem sido desenvolvida para monitorar qualidade de diferentes tipos e em diferentes níveis, indicando ênfases e prioridades variadas.” Estes sistemas incluem:

a) Controle de qualidade: é um sistema para verificar se os produtos produzidos ou os serviços fornecidos alcançam os padrões pré-definidos;

b) Garantia da qualidade: é baseada na premissa que cada um na organização tem a responsabilidade de manter e elevar a qualidade do produto ou do serviço;

c) Auditoria da qualidade: são os meios de certificar-se de que os sistemas e as estruturas relevantes dentro de uma instituição apóiam sua missão de ensinar, e para assegurar-se de que a prevenção é ou está além de um nível satisfatório da qualidade;

d) Avaliação da qualidade: envolve o julgamento no desempenho de critérios, internamente e externamente. Para avaliar as instituições de educação superior; compara-se o

desempenho através de uma escala de indicadores. Os indicadores estão associados a diferentes dimensões.

Já de acordo com o SINAES (SINAES, 2004, p. 14), “[...] indicadores são aspectos, qualitativos e quantitativos, que possibilitam obterem-se evidências concretas, que, de forma simples ou complexa, caracterizam a realidade dos múltiplos elementos institucionais que retratam.” Juliatto (2005, p. 79) alerta que “os indicadores de qualidade mudam em função do tempo, como acontece com o próprio conceito de qualidade em educação.”

Portanto, para a (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR NO SÉCULO XXI, 1998) chega-se a qualidade através do conceito fundamental que é “garantia da qualidade”. O sistema de garantia de qualidade é um meio utilizado pela instituição para confirmar, para si própria e aos outros, que foram estabelecidas as condições indispensáveis para os estudantes atingirem os padrões que a instituição fixou para si.

A OECD (2009), ao referir-se a “globalização do ensino superior para 2030” - afirma que: o foco na garantia de qualidade irá reforçar a cooperação transfronteiriça da educação superior em resposta ao crescimento do ensino privado, dos rankings institucionais e na busca de responsabilização, ou seja: a ênfase na garantia da qualidade global começou a avançar para a avaliação educativa e os resultados do mercado de trabalho, em vez de insumos, mas ainda há notáveis diferenças entre a auditoria e abordagens de avaliação em todas as regiões. Ao mesmo tempo, pode-se observar o aparecimento de acreditação transfronteiriça e um reforço geral de cooperação além-fronteiras - várias redes regionais de agências de garantia da qualidade foram estabelecidas e há um crescente interesse na criação comum regional de critérios e metodologias, particularmente na Europa. “O surgimento de um quadro comum de garantia de qualidade em uma escala global não parece provável no futuro próximo.” (ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2009, p.17).

Em Pawlowski (2007), a definição de qualidade, em educação tecnológica, precisa ser fundamentada em vários atributos refletindo diferentes perspectivas. Para descrever abordagens de qualidade em profundidade, o autor sugere que seja observado os atributos, abaixo, que podem nos ajudar a distinguir conceitos de qualidade:

- a) Contexto e âmbito de aplicação: refere-se ao contexto da abordagem, ou seja, que processos abrangem;
- b) Objetivos: os objetivos de qualidade podem ser alcançados por uma abordagem.

- c) Foco: foco na abordagem de qualidade das: a) organizações / processos, b) produtos/serviços, ou c) competências;
- d) Perspectivas: refere-se às partes interessadas e, correspondentemente, a partir da qual uma perspectiva ou abordagem de qualidade foi concebida;
- e) Metodologia: métodos e instrumentos que são utilizados;
- f) Métricas: critérios e indicadores aplicados para medir o sucesso

As abordagens e as normas apresentadas no memorial de referência para a construção da matriz das dimensões e indicadores de qualidade, em nível de curso de graduação tecnológica, traduzem elementos que asseguram a construção da qualidade na perspectiva da garantia de qualidade e de atendimento às demandas de diferentes “*stakeholders*”. A metodologia de construção da matriz já foi apresentada anteriormente.

Modelo	Idéia
UNESCO - Conferência Mundial sobre o Ensino Superior no Século XXI, 1998 – (MAYOR, 1998)	Garantia da Qualidade Visão Sistêmica - holística Determina como demissões de qualidade: - do pessoal; - dos projetos; - dos estudantes; - da infra-estrutura; - e do ambiente interno e externo.
ISO/IEC 1:2005 19796-	Foco na Aprendizagem; Visão Sistêmica - holística O modelo de processo, desta norma é abrangente, cobre todos os aspectos e exigências dos fornecedores, bem como dos usuários e da aprendizagem. Apóia o desenvolvimento de perfis das organizações educacionais tecnológicas (como objetivos, métodos, relações, e as pessoas envolvidas). 1) Necessidade de análise - Identificação e descrição dos requisitos, exigências e limitações de um projeto de ensino; 2) Estrutura de análise - Identificação da estrutura e do contexto de um processo educativo; 3) Concepção / Projeto - Concepção e planejamento de um processo educativo; 4) Desenvolvimento / produção - Realização de conceitos; 5) Implementação - Descrição da implementação dos componentes tecnológicos; 6) Processo de aprendizagem - Realização e utilização do processo de aprendizagem; 7) Avaliação / otimização - Descrição dos métodos de avaliação, princípios e procedimentos; - Esta norma de qualidade prevê uma abordagem harmonizada para gerir, a garantia de qualidade, ou avaliar a qualidade. - A descrição do modelo proporciona processos para desenvolver cenários de aprendizagem especificando: objetivos de qualidade; métodos para garantir a qualidade; agentes envolvidos neste processo; relações com outros processos; métodos de avaliação para avaliar o sucesso de um processo; normas de referências.
PAS 1032-1	Foco na Aprendizagem; Modelo de processo holístico – editorial, documentação, avaliação; Categorias: - Análise das necessidades; - Quadro de análise;

	<ul style="list-style-type: none"> - Concepção / Design; - Desenvolvimento / Produção; - Implementação; - Processo de aprendizagem realização; - Avaliação / Otimização
EFQM	<p>Modelo de processo – holístico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conceitos Fundamentais da Excelência: Orientação para os resultados; Foco no cliente; Liderança e constância de propósitos; Gestão por processos e fatos. <p>O modelo é baseado em nove critérios (cinco critérios “facilitadores” e quatro critérios de resultados. A liderança; A gestão do pessoal; A política e a estratégia; As parcerias e os recursos; Os processos; A satisfação do pessoal; A satisfação do cliente; A integração à coletividade; Os resultados operacionais.</p> <p>A EFQM propõe diferentes métodos de auto-avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> auto-avaliação por <i>workshop</i>; auto-avaliação pelo diagrama de matriz; auto-avaliação por check list; auto-avaliação por formulário; auto-avaliação pela simulação de uma proposta de avaliação nacional ou internacional; auto-avaliação pelo envolvimento de colegas/pares.
SINAES/CURSO Lei - 10.861/ 2004.	<p>O Estado - Regula, Avalia e Supervisiona. SINAES - Regulação pelo MEC – Condução do processo INEP.</p> <ul style="list-style-type: none"> - SINAES – visão sistêmica. <p>Os instrumentos que subsidiam a produção de indicadores de qualidade e os processos de avaliação de cursos são:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) - e as avaliações in loco realizadas pelas comissões de especialistas. <p>No âmbito do Sinaes e da regulação dos cursos de graduação prevê avaliação periódica. Três tipos de avaliação:</p> <p><i>Para autorização:</i> Essa avaliação é feita quando uma instituição pede autorização ao MEC para abrir um curso. Ela é feita por dois avaliadores, que seguem parâmetros de um documento próprio que orienta as visitas, os instrumentos para avaliação in loco. São avaliadas as três dimensões do curso quanto à adequação ao projeto proposto: a organização didático-pedagógica; o corpo docente e técnico-administrativo e as instalações físicas.</p> <p><i>Para reconhecimento:</i> Quando a primeira turma do curso novo entra na segunda metade do curso, a instituição deve solicitar seu reconhecimento. Uma segunda avaliação é feita segundo instrumentos próprios para verificar se foi cumprido o projeto apresentado para autorização. Sendo avaliada a organização didático-pedagógica, o corpo docente, discente, técnico-administrativo e as instalações físicas.</p> <p><i>Para renovação de reconhecimento:</i> Essa avaliação é feita de acordo com o Ciclo do Sinaes, ou seja, a cada três anos. É calculado o Conceito Preliminar do Curso (CPC) e aqueles cursos que tiverem conceito preliminar 1 ou 2 serão avaliados in loco. Os cursos com conceito 3 e 4 receberão visitas apenas se solicitarem.</p> <p>Avalia-se:</p> <ul style="list-style-type: none"> Dimensão 1: Organização Didático-pedagógica; Dimensão 2: Corpo docente; Dimensão 3: Instalações físicas.
SENAC-RS	<p>Modelo de gestão sistêmica</p> <p>Normas adotadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ISO 9001:2000; Programa Gaúcho da Qualidade; SINAES; Indicadores Institucionais.

Quadro 40 - Memorial dos processos e normas de qualidade: referência para a elaboração da matriz das Dimensões e dos Indicadores.

Fonte: A autora (2009).

7.5.1 Avaliação de cursos tecnológicos: uso de indicadores para assegurar a qualidade

Avaliar a qualidade de um curso tecnológico não é uma tarefa simples; existem vários trabalhos na literatura que definem itens que são utilizados no processo de avaliação os quais podem fornecer parâmetros para indicar melhorias a serem efetuadas sobre os diversos aspectos do curso avaliado, da instituição e ou do sistema educacional. Embora sejam utilizadas denominações diferentes para esses itens (indicadores, diretrizes, componentes, padrões), todos eles têm como objetivo: fornecer pontos de referência para a avaliação da qualidade de um curso tecnológico, da instituição e ou do sistema educacional.

Algumas das normas estudadas, nessa tese, ressaltam em suas políticas, diretrizes e padrões de qualidade definidos, para o ensino superior a nível institucional e de curso, a necessidade de uma equipe profissional multidisciplinar. A importância da comunicação e interatividade entre professor e aluno e a necessidade de infra-estrutura de apoio, entre outros.

Ainda que existam referências sobre a avaliação de cursos, percebe-se que esta ainda é uma tarefa árdua de ser realizada, entretanto verificar, se uma determinada dimensão/indicador está inteiramente, parcialmente ou não está contemplado; requer que o avaliador compreenda o que deve ser analisado sobre aquele item e consiga obter as informações que lhe permita dar um parecer sobre ele.

O modelo de referência das dimensões e dos indicadores, para o curso superior de tecnologia, nasceu de uma longa revisão bibliográfica e análise dos modelos investigados. Fundamenta-se na - Lei n. 10.861/04, SINAES -, em uma visão sistêmica da Educação Superior concebida pela UNESCO (na Conferência Mundial sobre o Ensino Superior no Século XXI, em 1998) e em uma visão holística, concebida pela norma ISO/IEC 19796-1:2005, pelo PAS 1032-1 e EFQM, entre outros.

Na construção das dimensões e indicadores, levou-se, também, em consideração algumas necessidades e competências que o aluno, hoje, precisa ter: conhecimento, competência e rede (MOROSINI, 1999; PAWLOWSKI, 2007). Isso vai além da exigência de aprendizagem autodirigida ou autoguiada. Estamos falando sobre o surgimento do trabalhador do conhecimento e seu poder, usando o conhecimento, informação e tecnologias de aprendizagem para retomar o controle de sua própria vida, capital pessoal e intelectual (KUH, 2009; MOROSINI, 2008a; SANTOS, 1999, 2004b). Para a elaboração do quadro abaixo, partimos do princípio de que, além dos deveres de responsabilidade com sua própria aprendizagem, o educando para desenvolver seus conhecimentos, competências e

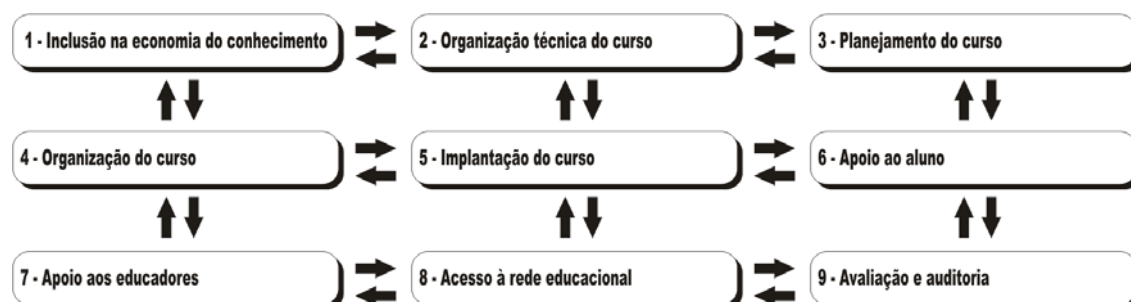
relacionamentos de rede; necessita garantir alguns direitos que foram elencados a partir da fundamentação teórica dessa tese e da experiência da autora no trabalho com a educação profissional tecnológica, entre outros autores (MOROSSINI, 2008a; SOUZA, 2005; TARDIF, 2002; TEICHLER, 2005). Segue abaixo os direitos:

	Direito	Os educandos têm o direito de
1.	Acesso à aprendizagem	acesso aberto e igualitário à educação, formação e outras oportunidades de aprendizagem;
2.	Informação sobre a aprendizagem	informações completas e precisas sobre a aprendizagem;
3.	Aprendizagem e orientação	informação aberta e orientação sobre todos os aspectos da educação de adultos, oportunidades e direitos;
4.	Aprendizagem e administração	uma administração eficiente, cortês e rápida;
5.	Aprendizagem e pessoal de apoio	ser apoiado por pessoal qualificado e competente, que estejam ativamente envolvidos em seu desenvolvimento profissional contínuo;
6.	Ambiente de aprendizagem	um ambiente adequado, acessível ao estado da arte da aprendizagem facilitando o apoio dos pares;
7.	Portfólio	um portfólio para planejar e gerir a aprendizagem, valores e bens dentro da comunidade de aprendizagem;
8.	Atividades de aprendizagem	aprendizagem que é relevante para a vida do aluno;
9.	Recursos de aprendizagem	apropriado de recursos de aprendizagem para facilitar a aprendizagem autodirigida;
10.	Normas profissionais	Precisas e normas profissionais atualizadas;
11.	Planejamento de aprendizagem	participar ou ser adequadamente representado no planejamento de atividades de aprendizagem de conhecimento geral;
12.	Aprendizagem prévia	reconhecimento da aprendizagem prévia;
13.	Aprendizagem e indução	indução adequada nos processos de aprendizagem
14.	Estratégias de aprendizagem	estratégias de aprendizagem personalizadas e uma gama equilibrada de aprendizagem e estratégias pedagógicas
15.	Aprendizagem autodirigida	controle pessoal sobre a experiência de aprendizagem;
16.	Acompanhamento e avaliação	um processo de avaliação justa e transparente;
17.	feedback de queixas/reclamações	um retorno justo e eficaz aos comentários e reclamações.

Quadro 41 - A lei dos direitos do educando.

Fonte: A autora (2009).

As nove dimensões e os seus indicadores que sugerimos, a partir da metodologia já explicitada, para avaliar a qualidade de um curso de graduação tecnológica são:



Quadro 42 - Dimensões para avaliar um curso de graduação tecnológica.
Fonte: A autora (2009).

Em cada uma das nove dimensões vamos encontrar indicadores, os quais são passíveis de mutação conforme a realidade institucional de cada organização de educação tecnológica que esteja sendo avaliada em um determinado tempo e espaço.

Dimensão	Indicadores
1- Inclusão na economia do conhecimento	Analisar o mercado potencial e as características do produto;
	Supervisão e controle da cadeia de valor sobre o retorno e sobre o método de investimento;
	Avaliação e regular otimização no processamento de custos;
	Participação do formando no mercado de trabalho, na comunidade e na sociedade.
2 - Organização técnica do curso	Desenvolvimento e implementação de normas/ diretrizes e medidas para garantir a qualidade técnica;
	Conformidade dos recursos com as normas técnicas internacionais;
	Descrição dos recursos técnicos e comprovação de seu uso na IES.
3- Planejamento do curso	Projeto padrão do curso;
	Congruência do projeto com diretrizes da área;
	Apreciação e avaliação do projeto de curso por um comitê e pelos participantes;
	Verificação regular do conteúdo do curso e design;
	Normas mínimas para o desenvolvimento de conteúdo.
4 - Organização do curso	Consulta individual ao aluno;
	Pré-requisitos de seleção do aluno individualmente;
	Mostrar possíveis caminhos e métodos de estudo;
	Tutores, para os alunos, nos processos de aprendizagem individual.
5 - Implantação do Curso	Integração regular de um “controle” no ensino;
	Implementação de um curso construtivo e contemporâneo que proporcione feedback ao aprendiz;
	Integração entre os alunos;
6 - Apoio ao aluno	Apoio em questões técnicas, organizacionais e conteúdos orientados;
	Normalização dos processos de apoio.
7 - Apoio aos educadores	Educação regular e capacitação;
	Auto-avaliação;
	Suporte técnico.
8 - Acesso à rede educacional	Segurança nos dados e privacidade;
	Mecanismos de controle no acesso a rede;
	Qualidade, da rede, disponível.
9 - Avaliação e auditoria	Verificação dos objetivos de aprendizagem;
	Eficácia do curso;
	Elevação nos dados e avaliação regular do curso.

Quadro 43 - Dimensões e Indicadores de qualidade para avaliar um curso de graduação tecnológica
Fonte: A autora (2009).

O processo de acreditação do curso superior de tecnologia conforme as nove dimensões e indicadores¹⁰³ apresenta o seguinte fluxo:

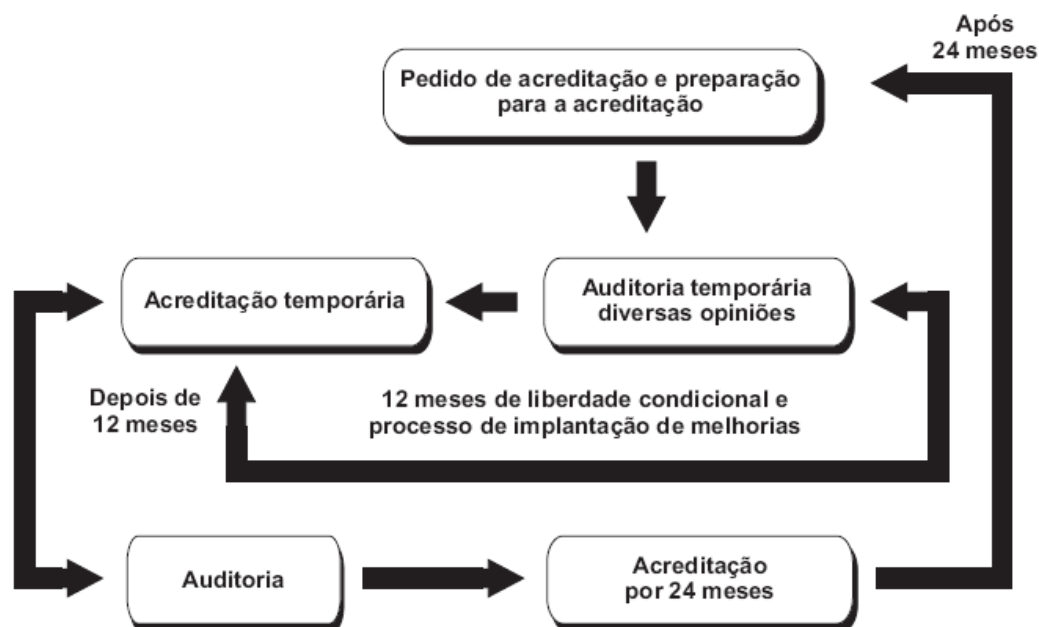


Figura 13 - Processo de acreditação

Fonte: A autora (2009).

A partir das nove dimensões e dos indicadores avaliados no curso superior de tecnologia, sugerimos que seja na medida do possível levado em consideração, também, os processos de aprendizagem individual, das comunidades de aprendizagem e da aprendizagem territorial, avaliando alguns possíveis indicadores.

¹⁰³ Os 24 meses são apenas como referência.

	Quem	Que	Como
Individual	% tempo gasto na aprendizagem (formal, informal e não formal).	Como o que eu aprendi mudou a minha vida como cidadão, trabalhador, cônjuge, etc?	Quais são os meus estilos de aprendizado preferidos?
Programa/curso	% de indivíduos que alcançaram sucesso no programa/curso.	Qual é o impacto do programa sobre o desempenho da organização?	Quais são os métodos de ensino e aprendizagem utilizados?
Comunidade (profissional)	% dos profissionais engajados em uma comunidade e no desenvolvimento profissional contínuo.	Quais são as práticas emergentes provocadas pela comunidade?	Como fazer comunidades de apoio à prática reflexiva e prática informada?
Organização	% do pessoal envolvido em atividades de aprendizagem.	Desenvolvimento e adaptação da proporção de aprendizagem?	Como é o reconhecimento da aprendizagem não-formal?
Comunidade/cidade/região	% de cidadãos que participam ativamente em associações, clubes e redes.	% da população registrada na educação de adultos centros culturais e universidades populares	Sistemas de orientação, centros comunitários, bibliotecas públicas e móveis
Sociedade	% dos cidadãos e de trabalhadores, engajados a qualquer momento em atividades de aprendizagem.	Proporção cultural/profissional de aprendizagem	% de qualificações entregues embora a acreditação prévia da aprendizagem

Quadro 44 - Indicadores de aprendizagem necessários em um curso de graduação tecnológico

Fonte: A autora (2009).

Avaliar a qualidade de um curso tecnológico não é uma tarefa simples. A definição de um processo de qualidade é uma atividade extremamente criativa e demanda empenho para a definição da arquitetura a ser utilizada. Neste aspecto, o uso dos modelos de qualidade sugeridos nessa tese como fundamentais para a educação profissional tecnológica representam um grande atalho, uma vez que a organização dos modelos e sua arquitetura podem ser aproveitados.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caro leitor(a) o estudo sobre “A Qualidade da Graduação na Educação Superior Tecnológica no Brasil: Impactos e Desafios” integra a produção do Centro de Estudos de Educação Superior – PUCRS, da Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação Superior –, do Observatório de Educação – CAPES/INEP e do Programa de Pesquisa CAPES – Universidade do Texas.

Constatamos que a pesquisa não se esgota nunca, uma vez que, a investigação não é finita, exigindo, outrossim, um suceder de etapas encadeadas, sinais de que não se está parado. Nesse caso iniciamos nosso trabalho percebendo que o ritmo no crescimento dos cursos superiores de Educação Profissional Tecnológica, no Brasil, nos últimos anos tinha sido maior do que o observado em anos anteriores. A temática da qualidade e da garantia de qualidade tornou-se relevante nesse cenário de expansão da Educação Superior Profissional Tecnológica. A partir dessa constatação nos perguntamos: quais são os indicadores para avaliar a qualidade da educação superior tecnológica, no Senac-RS? Para responder essa pergunta partimos do entendimento de que, o sistema de certificação da qualidade da Educação Superior Tecnológica Brasileira, acarreta melhoria ao curso de graduação. Tivemos como ponto central nesse estudo, a qualidade e a garantia de qualidade. O estudo teve como objetivo *investigar a qualidade na educação superior tecnológica, em tempos de expansão do Sistema de Educação Superior, na perspectiva dos sistemas de garantia de qualidade - acreditação, avaliação e auditoria*. Como complemento, foi realizado um estudo da educação profissional tecnológica Americana, no Community College Campus Rio Grande¹⁰⁴, no Estado do Texas – Austin – USA. O cerne da investigação deu-se em relação à educação tecnológica no Brasil, com o “Sistema S”, e a pesquisa foi realizada no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac-RS, na Fatec-POA, no Curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Os sistemas de garantia de qualidade foram analisados na perspectiva das normas de qualidade - ISO 9001:2000 e SINAES.

Os estudos evidenciaram que a Educação Superior Profissional Tecnológica foi historicamente relegada a um segundo plano. Nasceu para atender aos menos favorecidos e continua, até hoje, atendendo alunos oriundos de uma classe menos abastada; oferece cursos superiores de menor duração, mais práticos e prepara os educandos para o ingresso imediato

¹⁰⁴ O estudo no ACC - Campus Rio Grande - Texas – Austin – USA, foi possível devido ao Projeto de Pesquisa CAPES/UT. A autora esteve em Austin - agosto 2008 à julho de 2009.

no mercado de trabalho. Tanto no Senac-RS quanto no Community College - Campus Rio Grande, constatou-se uma preocupação constante com a questão da qualidade.

Concluimos que a certificação da norma ISO 9001:2000 não representa um atestado que levará a instituição de educação superior tecnológica ao sucesso na aprendizagem. Há necessidade de uma série de outros fatores, aliados ao sistema de gestão dessa norma, para fazer com que a instituição seja competente, atrativa, atualizada.

Concluimos, também, que o sistema de garantia de qualidade é um meio que pode ser utilizado pela instituição de educação superior tecnológica para confirmar, para si própria e aos outros, que foram estabelecidas as condições indispensáveis a fim de que os estudantes atinjam os padrões de qualidade que a instituição fixou para si. Quanto à questão dos sistemas de garantia de qualidade, tema central nessa tese, concluimos que a garantia da qualidade exige que todas as políticas dos sistemas e processos sejam orientados no sentido de assegurar a manutenção e o aumento da qualidade dos produtos da educação fornecidos na instituição.

Percebemos, entretanto, que um dos grandes desafios dos sistemas de garantia de qualidade, implantados no Senac-RS, é saber se a qualidade está acontecendo em “sala de aula”, ou seja, na aprendizagem.

[...] a grande questão é que a qualidade ajuda para a gestão de resultados, mas será que a qualidade acontece de fato dentro da sala de aula, será que todo esse entorno que a gente arruma que é para garantir a qualidade da educação será que ela está impactando lá na sala de aula, eu não sei te dizer eu acho que ela ajuda a funcionar a preparar o ambiente do professor [...], mas até que ponto ela é inovadora para propor uma prática educacional inovadora, não sei... a gente ainda tem que pensar sobre isso [...] (FRANCISCONI, 2009).

Outro desafio percebido no sistema de garantia de qualidade implantado no Senac-RS, é a comunicação entre as normas - ISO 9001:2000 e SINAES. Constatou-se que a coordenação dos processos da norma ISO 9001:2000 está sob a coordenação do setor de planejamento estratégico da instituição e o SINAES está sob a coordenação do núcleo de educação superior, ou seja, sob a coordenação do setor específico da educação superior.

[...] nós não tivemos tempo ainda de fazer a convergência das normas, mas estava na pauta para se criar um sistema de avaliação que fosse mais convergente, hoje, os dois sistemas (ISO 9001:2000 e SINAES) ainda não conversam entre si, mas quando eu olho as 10 dimensões do SINAES e olho os oito critérios do PGQP e ISO eles tem processos comuns, ou seja, tem aderência à origem é a mesma a maneira de avaliar é diferente. Por exemplo, o MEC usa uma escala simples de 1 a 5 e é específico. Já o PGQP e a ISO são mais interpretativos em sua avaliação. Mas penso que atendendo um se atende também o outro. (SILVA, L., 2009).

No Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - Senac-RS esses dois “grandes” sistemas de avaliação da qualidade, no momento da pesquisa, estavam atuando separadamente. O sistema SINAES foi implantado unilateralmente pelo governo federal. Quanto à implantação da norma ISO 9001:2000, a opção foi do diretor regional, ou seja, houve liberdade na escolha desse investimento. Constatamos que em relação aos sistemas de garantia de qualidade implantados no Senac-RS, a norma ISO 9001:2000 trouxe melhorias de modo particular à gestão de resultados econômicos e aos processos na Educação Superior. O SINAES trouxe melhoria na qualidade da educação superior, na gestão institucional e nos processos de avaliação do curso.

Concluimos que as abordagens genéricas, como a ISO 9000:2000 (INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARDIZATION, ISO 9000:2000, 2000) ou European Foundation for Quality Management (EUROPEAN FOUNDATION FOR QUALITY MANAGEMENT, 2003) são amplamente utilizadas, bem aceitas no campo da gestão da qualidade na educação tecnológica. No entanto, se percebe que o esforço para adaptar as abordagens é muito elevado. Normalmente, uma organização educacional tecnológica não tem muita orientação específica de domínio para fornecer descrições dos seus processos educativos. Apesar dessas dificuldades na utilização das normas de qualidade, existe uma variedade de exemplos bem sucedidos na educação tecnológica, entre eles o Senac-RS. Entretanto Cruickshank (2000) mostra que é possível a utilização das referidas normas no contexto da educação/aprendizagem tecnológica, mas que a sua adaptação ainda requer um grande esforço e um investimento muito alto (EHLERS, 2003; VIEBRANTZ; MOROSINI, 2009).

Para Pawlowski (2007), a maioria das normas e das abordagens de qualidade genéricas não são comparáveis; somente os peritos entendem em profundidade as normas, os usuários são informados sobre a extensão e a aplicabilidade em um determinado contexto. Sendo assim, os esforços, em muitos casos, são demasiado elevados, na adaptação de normas genéricas. A comunidade acadêmica, na maioria das vezes, em sua grande parte, não tem conhecimento da complexidade e da profundidade das normas. Para Pawlowski (2007), o objetivo de transparência não pode ser alcançado, em profundidade, por essas normas e abordagens (GLAZER; PARNELL; PIERCE, 2004; PIERCE, 2004; THIAGARAJAN; ZAIRI, 1997; HIRATA, 2006). Pawlowski (2007) sugere, ainda, novos processos para tentar harmonizar a gestão da qualidade na perspectiva da garantia da qualidade em ambientes educacionais tecnológicos com o uso da norma de qualidade ISO/IEC 19761-1:2005 e as

especificações PAS 1032-1. Concordamos com a idéia do autor de que essa norma é a mais adequada em ambientes de aprendizagem da educação superior profissional tecnológica.

O estudo revelou que a norma de qualidade mais adequada em ambientes de aprendizagem da educação profissional tecnológica é a norma ISO/IEC 19761-1 e as especificações PAS 1032-1.

Finalizamos nossa investigação elencando nove dimensões e indicadores de qualidade para os processos de avaliação de Curso de Graduação Tecnológico: Inclusão na Economia do Conhecimento; Organização/Técnica; Planejamento do Curso; Organização do Curso; Implantação do Curso; Apoio ao Aluno; Apoio ao Educador; Acesso à Rede Educacional; Avaliação/Auditoria.

A presente tese teve limitações, entre elas podemos citar a falta das vozes empíricas dos alunos da educação superior tecnológica, ou seja, sua opinião sobre os sistemas de garantia de qualidade implantados no Senac-RS e de modo particular no curso que foi estudado. Essa mesma limitação se percebe como oportunidade na continuidade da pesquisa.

REFERENCIAS

- ACREDITAÇÃO. In: ENCICLOPÉDIA de pedagogia universitária. v.2. Brasília: INEP, 2006.
- ADELSBERGER, H. H. et al. **Handbook on information technologies for education and training**. 2. ed. Hardcover: Illus, 2008. 466 p.
- ALBRECHT, K. **A única coisa que importa**: trazendo o poder do cliente para dentro de sua empresa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1995. 220 p.
- _____. **Revolução nos serviços**: como as empresas podem revolucionar a maneira de tratar os seus clientes. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1992. 254 p.
- AMARAL, A. A emergência do neoliberalismo e a alteração dos objetivos dos sistemas de avaliação. In: AUDY, J. L.; MOROSINI, M. C. (Orgs.). **Inovação e qualidade na universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 555-580. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/inovacaoequidade.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2009.
- AMERICAN ASSOCIATION OF COMMUNITY COLLEGES. **Research and statistics**. 2008. Disponível em: <<http://www2.aacc.nche.edu/research/index.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2009.
- _____. **About community colleges**. 2007. Disponível em: <<http://www2.aacc.nche.edu/research/index.htm>>. Acesso em: 15 dez. 2008.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995. 169 p.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2000. 113 p.
- AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje investigación en la educación superior: un modelo para su evaluación. **Ícone Educação**, Uberlândia, v. 10, n. 1-2, p. 207-234, jan./dez. 2004.
- ASKLING, B. Quality monitoring as an institutional enterprise. **Quality in Higher Education**, Abingdon, v. 3, n. 1. p. 17-26, may 1997. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/55/30/38006910.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2008.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DA INDÚSTRIA QUÍMICA. **Diretrizes**. São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.abiquim.org.br/>>. Acesso em: 15 set. 2009.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR ISO/IEC 17011** - Avaliação de conformidade. Rio de Janeiro: ABNT, 2005. 18 p.

_____. **NBR ISO 9000:2000** - Sistemas de gestão da qualidade - fundamentos e vocabulário. Rio de Janeiro: ABNT, 2000a. 26 p.

_____. **NBR ISO 9001:2000** - Sistemas de gestão da qualidade - requisitos. Rio de Janeiro: ABNT, 2000b. 26 p.

_____. **NBR ISO 9004:2000** - Sistemas de gestão da qualidade - diretrizes para melhorias de desempenho. Rio de Janeiro: ABNT, 2000c. 26 p.

_____. **NBR ISO 8402** - Gestão da qualidade e garantia de qualidade - terminologia. Rio de Janeiro: ABNT, 1994a. 15 p.

_____. **NBR ISO 9001/94** - Modelo para garantia da qualidade em projeto, desenvolvimento, produção, instalação e serviços associados. Rio de Janeiro: ABNT, 1994b. 26 p.

ASSOCIATION OF SCHOOLS AND COLLEGES. **Accrediting commission for community and junior colleges**. 2008. Disponível em: <<http://www.accjc.org/>>. Acesso em: 8 mar. 2009.

ASTIN, A. W; KORN, W. S; RIGGS, E. R. **The american freshman**. Los Angeles: University of California, 1993. 324 p.

AUSTIN COMMUNITY COLLEGE. **Principles of accreditation**: foundations for quality enhancement. Disponível em: <<http://www.austincc.edu/sacs/standards/>>. Acesso em: 11 fev. 2009.

AVALIAÇÃO. In: ENCICLOPÉDIA de pedagogia universitária. v. 2. Brasília: INEP, 2006.

BAIRD, J. R. Quality: what should make higher education 'higher'? **Higher Education Research and Development**, Washington, v. 7, n. 2, p. 141-152, Oct. 1988.

BARBALHO, C. R. S. Gestão pela qualidade: referencial teórico. **Transinformação**, Campinas, v. 8, n. 3, p. 97-120, set./dez. 1996. Disponível em: <<http://www.puccamp.br/~biblio/barbal83.html>>. Acesso em: 02 maio 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004. 244 p.

BARROW, M. Quality-management systems and dramaturgical compliance. **Quality in Higher Education**, Abingdon, v. 5, n. 1, p. 27-36, apr. 1999. Disponível em: <<http://www.informaworld.com/smpp/content~db=all~content=a746586416>>. Acesso em: 10 maio 2009.

BAUER, M., GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto imagem e som**. Petrópolis: Vozes: 2002. 89 p.

BERGER, T.; ROCKMANN, U. Quality of e-learning products. In: EHLESR, D.; PAWLOWSKI, J. M. **Handbook on quality and standardization in e-learning**. Berlin: Springer, 2006. 552 p.

BERGER FILHO, R. L. Educação profissional no Brasil: novos rumos. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 20, p. 87-105, maio/ago. 1999.

BERNSTEIN, A. The devaluation of transfer: current explanations and possible causes. In: ZWERLING, S. **The community college and its critics**. San Francisco: Jossey-Bass, 1986. 40 p.

BILLING, D. International comparisons and trends in external quality assurance of higher education: communality or diversity? **Higher Education**, Netherlands, v. 47, n. 1, p. 113-137, jan. 2004. Disponível em: <http://www.isikun.edu.tr/akademik/akademik_kadro/muh/me/ovardar/david1.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2009.

BLEICHER, K. **Das konzept integriertes management: visionen, missionen, programme**. Frankfurt/New York: Campus, 2004. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=gndhu9gFY_oC&dq=BLEICHER,+K.+Das+konzept+integriertes+management&printsec=frontcover&source=bn&hl=pt-BR&ei=l4InS7z2L4eVtgvj63VCw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=4&ved=0CC EQ6AEwAw#v=onepage&q=&f=false>. Acesso em: 15 jun. 2009.

BRAGA, A. M. et al. Universidade futurante: inovação entre as certezas do passado e incertezas do futuro. In: LEITE, D. D.; MOROSINI, M. (Orgs.). **Universidade futurante: produção do ensino e inovação**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 21-37.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.264, de 17 de outubro de 2008. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 203, 20 out. 2008, p. 22. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/superior/2008/Portaria_1264_17_outubro_2008_Inst_AI.pdf>. Acesso em: 29 out. 2009.

_____. **Instrumento de avaliação dos cursos de graduação**. Brasília: MEC/INEP/DAES, set. 2008. Disponível na internet em: < <http://www.mec.gov.br> > . Acesso em: 29 de out. 2009.

_____. **Instrumento de avaliação institucional externa**. Brasília: MEC/INEP/DAES, out. 2008. Disponível na internet em: < <http://www.mec.gov.br> > . Acesso em: 29 de out. 2009.

_____. **Nota técnica**: cálculo do conceito preliminar de cursos de graduação. Brasília: MEC/INEP, 2008. Disponível na internet em: < <http://www.mec.gov.br> > . Acesso em: 29 de out. 2009.

_____. **Nota técnica**: cálculo do índice geral de cursos. Brasília: MEC/INEP, 2008. Disponível na internet em: < <http://www.mec.gov.br> > . Acesso em: 29 de out. 2009.

_____. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**: Ano CXLIII, nº 88, seção I, p. 6, Brasília, DF, 10 de mai. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm>. Acesso em: 15 jun. 2009.

_____. **Medida Provisória nº 251, de 14 de junho de 2005**. Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos (PROUNI), institui o Programa de Educação Tutorial (PET), altera a Lei n. 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), e dá outras providências. Brasília, DF, 2005a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/medida-provisoria.pdf>>. Acesso em: 7 ago 2005.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005. Institui o Projeto Escola de Fábrica [...]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 set. 2005b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11180.htm>. Acesso em: 10 jan. 2008.

_____. Decreto-lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 15 abr. 2004a.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004: Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei 9.394, de 20/12/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jul. 2004b. p. 276. Disponível em: <http://www2.fenata.com.br/index.php?view=article&catid=73%3Alegislacao-sobre-ensino-profissionalizante&id=136%3Adecreto-5154-de-23-de-julho-de-2004&format=pdf&option=com_content&Itemid=54>. Acesso em: 15 jun. 2009.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais: PCN ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 29, de 12 de dezembro de 2002. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação profissional de nível tecnológico. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 dez. 2002b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 04, de 8 de

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 436, de 02 de abril de 2001. Dispõe sobre os cursos superiores de tecnologia - formação de tecnólogos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 abr. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0436.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2009.
dezembro de 1999. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 dez 1999a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_99.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2008.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 16, de 5 de outubro de 1999. Estabelece os referencias curriculares para a educação profissional de nível técnico. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 dez. 1999b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm>>. Acesso em: 7 ago. 2009.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 1.647, de 25 de novembro de 1999. Dispõe sobre o credenciamento de centros de educação tecnológica e a autorização de cursos de nível tecnológico da educação profissional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 nov. 1999, p. 21.

_____. Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996. Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de [...] Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jul. 19. 1998. Disponível na internet em: <<http://www.mec.gov.br/legislação>> . Acesso em: 23 de out., 2002.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 18 abr. 1997. p. 7760. Disponível em: < <http://normativos.confea.org.br/downloads/2208-97.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2009.

_____. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

_____. Decreto nº. 2.306, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível na internet em: < <http://www.mec.gov.br/legislação>> . Acesso em: 29 de out. 2009.

_____. Decreto nº 97.333, de 21 de dezembro de 1988. Autoriza o funcionamento do curso superior de tecnologia em Hotelaria, do Instituto Superior de Hotelaria e Turismo, em São Paulo, Estado de São Paulo. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 22 dez. 1988. p. 307.

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Resolução CFE nº 12 de 30 de dezembro de 1980. Dispõe sobre a nomenclatura dos cursos superiores de tecnologia nas áreas de Engenharia, Ciências Agrárias e Ciências da Saúde. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 maio 1981, p. 280. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br/exibir.do;jsessionid=3DB2BAB93A093909AE187F76D680A949?URI=http%3A%2F%2Fwww.ufsm.br%2Fcpd%2Finep%2Fprolei%2FDocumento%2F7699498360344553332>>. Acesso em: 15 set. 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 4.434/76, de 16 de dezembro de 1976. Dispõe sobre a engenharia industrial: caracterização de nova habilitação do Curso de Engenharia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1976, p. 76-98.

_____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968: fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 29 nov. 1968. p. 128-136.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 60 de 1963. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1963. p. 51-53.

_____. Decreto-lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 jan. 1946.

_____. Constituição (1937). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1937.

BRASSARD, M. **Qualidade: ferramentas para a melhoria contínua**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1991. 88 p.

BRENNAN, J.; SHAH, T. Quality assessment and institutional change: experiences from 14 countries. **Higher Education**, Washington, DC, v. 40, n. 3, p. 331-349, oct. 2000.

_____. Authority, legitimacy and change: the rise of quality assessment in higher education. **Higher Education Management**, Paris, v. 9, n. 1, p. 7-30, mar. 1997.

BRINT, S.; KARABEL, J. **The diverted dream: community colleges and promise of educational opportunity in America, 1900-1985**. New York: Oxford, 1989. 312 p.

BRUHN, M. **Qualitätsmanagements, für dienstleistungen: Grundlagen, Konzepte, Methoden**. Berlin/New York: Springer/Heidelberg, 2004. 306 p.

BRUNSSON, N.; JACOBSSON, B. **A word of standards**. New York: Oxford, 2005.

BUFFA, E. A questão das fontes de investigação em História da Educação. **Série-Estudos: periódicos do Mestrado em educação da UCDB**, Campo Grande, n. 12, p. 79-86, jul./dez., 2001.

BUFFA, E.; NOSELLA, P. **A escola profissional de São Carlos**. São Carlos: Ed. UFSCar, 1998. 150 p.

CABRERA, F. A. ; NASA, S. M. Internacionalização da Educação Superior e Qualidade. In: AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. (Orgs.) **Práticas na sala de aula: aprendizagem de 10 lições**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. 641 p.

CAHUÍ, M. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, H. (Ed.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis: Vozes, 1999. 125 p.

CAMPBELL, C.; ROZSNYAI, C. **Quality assurance and the development of course programmes.** Papers on Higher Education Regional University Network on Governance and Management of Higher Education in South East Europe. Bucharest: UNESCO, 2002. 40 p.

CAMPOS, V. F. **Gerenciamento da rotina.** Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni, 1994. 274 p.

_____. **TQC: Controle da qualidade total no estilo japonês.** Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni, 1992. 229 p.

_____. **Qualidade total: padronização de empresas.** Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni, 1991. 124 p.

_____. **Gerência da qualidade total: estratégia para aumentar competitividade da empresa brasileira.** Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni, 1990. 187 p.

CAPRA, F. **As conexões ocultas.** São Paulo: Cultrix, 2002. 296 p.

CARR, D. K.; LITTMAN, I. D. **Excellence in government: total quality management in the 1990s.** 2. ed. Arlington, Virginia: Coopers & Lybrand, 1993. 69 p.

CASSIN, M. Louis Althusser e a sua contribuição para a sociologia da educação. In: BOITO JUNIOR, A.; TOLEDO, C. N. de (Org.). **Marxismo e ciências humanas.** São Paulo: Xamã, 2003. p. 327-337.

CASTRO, M. C. **Os Community colleges: uma solução para o Brasil.** Brasília: INEP, n. 7, 2000. 17p.

_____. **Os Community colleges: uma solução viável para o Brasil?** 1999. Disponível em: <<http://www.iadb.org/sds/doc/EDU-CCastroP.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2009.

CAVE, M.; HANNEY, S.; KOGAN, M. The use of performance indicators in higher education. **Higher Education Policy**, Dallas, v. 14, n. 3, p. 271-282, oct.1997.

COMITÉ EUROPÉEN DE NORMALISATION. **CWA 14926:2004: guidelines for the production of learner information standards and specifications.** Brussels: CEN, 2004. Disponível em: <<ftp://cenftp1.cenorm.be/PUBLIC/CWAs/e-Europe/WS-LT/CWA14926-00-2004-Mar.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2009.

_____. **CWA14644:2003**: quality assurance standards. Brussels: CEN, 2003. 65 p.
Disponível em: <<ftp://cenftp1.cenorm.be/PUBLIC/CWAs/e-Europe/WS-LT/cwa14644-00-2003-Jan.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2009.

CERQUEIRA NETO, E. P. de. **Gestão da qualidade**: princípios e métodos. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1992. 161 p.

CHAMPY, J. **Reengineering management**: the mandate for new leadership. New York: Harperbusiness, 1995. 212 p.

CHAPA, J.; LAZARO, V.A. Hopwood in Texas: the untimely end of affirmative action. In: ORFIELD, G.; MILLER, E. (Orgs.) **Chilling admissions**: the affirmative action crisis and the search for alternatives. Cambridge, MA: Harvard Education, 1998. p. 51-70.

CHASE, R. L. Differing perceptions. **The TQM Magazine**, Macmillan, v.5, n.2, p.169-73, Jan., 1993.

CHERNAY, G. **Accreditation and the role of the council on postsecondary accreditation**. Washington DC: COPA, 1990. Council for Higher Education Accreditation (CHEA) 2001, Glossary of key terms in quality assurance and accreditation. Disponível em: <http://www.chea.org/international/inter_glossary01.html>. Acesso em: 03 ago. 2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. 164 p.

CLOWES, D.; LEVIN, B. Community, technical, and junior colleges: are they leaving higher education? **Journal of Higher Education**, London, v. 60, n.3, p.305-355, mar./june. 1989.

COHEN, A.; BRAWER, F. **Policies and programs that effect transfer**. Washington, DC: American Council on Education, 1996. p. 79-81. Disponível em: <<http://www.questia.com>>. Acesso em: 10 fev. 2009.

_____. **The American Community College**. 4. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2003. 300 p.

_____. **The American Community College**. 3. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1996. 361 p.

_____. **The American Community College**. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1989. 460 p.

_____. **The collegiate function of the community college**. San Francisco: Jossey-Bass, 1987. 348 p.

COLE, R. E.; SCOTT, R. **The quality movement and organization theory**. Thousand Oaks, Austrália: Sage, 1999. 315 p.

COMMISSION ON COLLEGES SOUTHERN ASSOCIATION OF COLLEGES AND SCHOOLS. **The principles of accreditation: foundations for quality enhancement**. 2008. Disponível em: <<http://www.sacscoc.org>>. Acesso em: 10 nov. 2008.

CONTANDRIOPOULOS, A. P. et al. **Saber preparar uma pesquisa**. São Paulo: Hucitec, 1999.

CORDÃO, F. A. A LDB e a nova educação profissional. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 28, n. 1, p. 11-23, abr. 2002. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/>>. Acesso em: 16 jun. 2008.

CORTADA, J. W. **TQM for information systems management: quality practices for continuous improvement**. New York: McGraw-Hill. 1995. 737 p.

COUNCIL FOR HIGHER EDUCATION ACCREDITATION. **Research and publications**. 2008. Disponível em: <<http://www.chea.com>>. Acesso em: 25 nov. 2008.

_____. **Glossary of key terms in quality assurance and accreditation**. 2001. Disponível em: <http://www.chea.org/international/inter_glossary01.html>. Acesso em: 20 maio 2009.

_____. **Recognition of Accreditation Organizations: a comparison of policy & practice of voluntary accreditation and The United States Department of Education**. 1998. Disponível em: <http://www.chea.org/pdf/RecognitionWellman_Jan1998.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2009.

CROSBY, P. B. **Qualidade é investimento**. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986. 327 p.

_____. **Quality is free: the art of making quality certain**. New York: McGraw-Hill, 1980. 366 p.

CROSS, P. K. Community Colleges on the plateau. **The Journal of Higher Education**, Ohio, v. 52, n. 2, p. 113-123, Mar./Apr. 2007. Disponível em: <www.jstor.org>. Acesso em: 05 maio 2009.

CRUICKSHANK, M. Total quality management in the higher education sector: A literature review from an international and Australian perspective. **TQM & Business Excellence**. Australia, v. 14, n. 1, p. 59-67, dez. 2003.

CRUZ, Michelle. **Exploring the Funding Structure for Texas Public Community Colleges**: attitudes and perceptions of community college administrators. Applied Research Project, Texas State University. 2002. Disponível em: <<http://ecommons.txstate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1061&context=arp>>. Acesso em: 1º maio 2009.

CUNHA, L. A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 14, p. 89-107, mai./ago. 2000a.

_____. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. Brasília: Flacso, 2000b. 127 p.

_____. **Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio**. Rio de Janeiro: Livraria Eldorado Tijuca, 1997a. 50 p.

_____. **Ensino médio e ensino profissional: da fusão à exclusão**. In: REUNIÃO ANUAL ANPED, 20, Caxambú, 1997b. 24 p.

_____. **Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio**. Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca, 1975. 202 p.

CURY, C. R. J. Políticas atuais para o ensino médio e a educação profissional de nível técnico: problemas e perspectivas. In: ZIBAS, D. M. L.; AGUIAR, M. A. S.; BUENO, M. S. S. (Orgs.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002. 244 p.

DALE, B.; COOPER, C. **Qualidade total e recursos humanos**. Lisboa: Presença, 1995. 247 p.

DE LA GARZA, L. **The financing of United States Community Colleges**: national, state, and local perspectives. Presented at the Seminar on New Options for Higher Education in Latin America: lessons from the Community College Experience. Boston, MA, 2000.

Disponível em: <http://www.ets.org/Media/Campaign/2306/pdf/Garza_bio.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2009.

DECLARAÇÃO mundial sobre o ensino superior no século XXI: visão e ação. **Revista Universidade e Sociedade** - ANDES-SN, Brasília, v. 8, n. 17, p. 83-89, nov. 1998.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs, capitalismo e esquizofrenia**. Trad.: Aurélio Guerra e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996. v. 3.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI**. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 10 maio 2009.

DEMING, W. E. **Qualidade: a revolução da administração**. Rio de Janeiro: Marques Saraiva, 1990. 367 p.

_____. **Out of the Crisis**. Binding: Hardcover Publisher, MIT Press (MA). 1986. 507 p.

_____. **Quality, productivity and competitive position**. Binding: Softcover Publisher, Massachusetts Inst. Technology, 1982. 373 p.

DEMO, P. **Introdução à Sociologia: complexidade, interdisciplinaridade e desigualdade social**. São Paulo: Atlas, 2002. 213 p.

DEPRESBITERIS, L. Educação profissional: seis faces de um mesmo tema. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 26, n. 2, maio/ago. 2000. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/>>. Acesso em: 16 jun. 2008.

DIAS SOBRINHO, J. **Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado**. Florianópolis: Insular, 2002. 192 p.

_____. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis: Vozes 2000. 235 p.

DILL, D. Designing academic audit: lessons learned in Europe and Asia. **Quality in Higher Education**, Abingdon, v. 6, n. 3, p. 20-35, 2000.

DEUTSCHES INSTITUT FÜR NORMUNG E. V (Ed.). **E-learning: qualitätssicherung und qualitätsmanagement in e-learning**. Berlin: Beuth, 2005. [in print]. Disponível em: <<http://www.tsha.edu/handbook/online>>. Acesso em: 08 mar. 2009.

DONABEDIAN, A. **Explorations in quality assessment and monitoring**. Ann Arbor, 1980a. 163 p.

_____. **The definition of quality and approaches to its assessment**. Ann Arbor: Health Administration Press, 1980b. 128 p.

DOUGHERTY, K. J. **The contradictory college: the conflicting origins, impacts and futures of the community college**. Albany, NY: State University of New York Press, 1994. 365 p.

_____. Community Colleges and baccalaureate attainment. **Journal of Higher Education**, London, v. 63, n. 2, p. 98-201. jan./july 1992.

DOUGLAS, T. J.; FREDENDALL, L. D. Evaluating the deming management model of total quality in services. **Decision Sciences**, Washington, DC, v. 35, n. 3, p. 393-422, July/Sept. 2004.

DUBOIS, P. Evaluation and self-evaluation of universities in Europe: EVALUE – Final Report, European Community, **Targeted Socio-Economic Research (TSER) Programme**. 1998. Disponível em: <<http://www.pjb.co.uk/npl/bp5.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2008.

EATON, J. S. Promoting coherence in transfer practices. In: GAFF, J. G., RATCLIFF, J.L.(Orgs.). **Handbook of the undergraduate curriculum**. San Francisco: Jossey-Bass, 1996. p. 558-570.

_____. **Strengthening collegiate education in Community Colleges**. San Francisco: Jossey-Bass, 1994. 202 p.

_____. **The community college**. New York: Collier MacMillan, 1988. 121p.

EBEL, B. **Qualitätsmanagement**. Berlin: Verlag Neue Wirtschafts-Briefe, 2003. 382 p.

EDWARDS, V. **El concepto de calidad de la educación**. Santiago: UNESCO/OREALC, 1991. 92 p.

EELLS, W. **The junior college**. Boston: Houghton Mifflin, 1931. Disponível em: <<http://www2.aacc.nche.edu/research/index.htm>>. Acesso em: 15 dez. 2008.

EHLERS, U, D.; PAWLOWSKI, J. M. E-learning-quality: a decision support model for European quality approaches. In: FIETZ, G. et al. (Ed.). **E-learning for international markets: development and implementation of e-learning in Europe**. Ger: Bielefeld, 2004. 506 p.

_____. Quality in e-learning: the learner as a key quality assurance category. **Vocational Training European Journal**, Washington, DC, v. 29, n. 2, p. 3-15, may/aug. 2003.
ESTADO avaliador. In: ENCICLOPÉDIA de pedagogia universitária. Brasília: INEP, 2006. v. 2.

EUROPEAN COUNCIL. **Presidency Conclusion**: Lisbon European Council. 2000. Disponível em: <<http://www.consilium.europa.eu/>>. Acesso em: 5 mar. 2008.

EUROPEAN FOUNDATION FOR QUALITY MANAGEMENT. **The fundamental concepts of excellence**. Brussels: European Foundation for Quality Management, 2003a. Disponível em: <http://www.proveandimprove.org/pdfs/pdf_19_tools.pdf>. Acesso em: 15 maio 2009.

_____. **EFQM assessing for excellence: a practical guide for successfully developing executing and reviewing a self-assessment strategy for your organization**. Brussels: European Foundation for Quality Management, 2003b. Disponível em: <http://www.proveandimprove.org/pdfs/pdf_19_tools.pdf>. Acesso em: 15 maio 2009.

_____. **EFQM excellence model**. Brussels: European Foundation for Quality Management, 2003c. Disponível em: <http://www.proveandimprove.org/pdfs/pdf_19_tools.pdf>. Acesso em: 15 maio 2009.

EUROPEAN NETWORK OF QUALITY AGENCIES. **The Bologna process, glossary, accreditation**. 2003. Disponível em: <http://www.bologna-berlin2003.de/en/glossary/glossar_eng.htm>. Acesso em: 03 dez. 2008.

EUROPEAN TRAINING FOUNDATION. **Quality Assurance in Higher Education: Manual of Quality Assurance in Higher Education: Procedures and Practices**. Turin: European Training Foundation, 1998. Disponível em: <<http://www.etf.europa.eu>>. Acesso em: 10 maio 2009.

EVANGELISTA, J. Sistema “S”. In: DICIONÁRIO da Educação Profissional. Belo Horizonte: Fidalgo & Machado, 2000. p. 309.

FEIGENBAUM, A. V. **Total quality control**. 3. ed. rev. New York: McGraw Hill, 1991. 216 p.

_____. **Total quality control**: engineering and management. New York: McGraw-Hill, 1986. 431 p.

FERNANDES, C. **Educação e trabalho**: aporte na reunião do Observatório de Educação, na PUC/RS, em maio de 2008.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio básico de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988. 264 p.

FERREIRA, A. A.; REIS, A. C. F.; PEREIRA, M. I. **Gestão empresarial**: de Taylor aos nossos dias. São Paulo: Pioneira, 2000. 256 p.

FIDALGO, F.; MACHADO, L. R. S. **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000. 212 p.

FIGUEROA, F. **Entrevista sobre o sistema de garantia de qualidade do SENAC-RS**. [11 nov. 2009]. Entrevistador: Rosalir Viebrantz. Porto Alegre, 2009.

FLEURY, M. T. L. Cultura da qualidade e mudança organizacional. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 26-34, mar./abr. 1993.

FONTES, L. B. **Formação profissional & produtividade do desempenho humano**. Rio de Janeiro: SENAI/DN, 1985. 115p.

FRANCISCONE, F. **Entrevista sobre o sistema de garantia de qualidade do SENAC-RS**. [11 nov. 2009]. Entrevistador: Rosalir Viebrantz. Porto Alegre, 2009.

FRANCO, M. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.

FRASER, M. Quality in higher education: an international perspective. In: GREEN, D. **What is quality in higher education?** Washington, DC: SRHE and Open University Press, 1994. 101 p.

FREHR, H. U. **Total quality management**. München: Carl Hanser, 1993. 233 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. 165 p. (Coleção Leitura).

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto 5.154/2004: um debate no controverso da democracia restrita. In: _____; _____; _____ (Org.) **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005a. p. 21-56.

_____. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. In: _____; _____; _____ (Orgs.) **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005b. p. 83-105.

_____. Modelos ou modos de produção: dos conflitos às Soluções. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 147, p. 7-14, out./dez. 1999.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995. 155 p.

FRY, H. Quality judgments and quality improvement. **Higher Education Quarterly**, University of London, London, v. 49, n. 1, p. 59-79, jan. 1995.

FUNDAÇÃO PARA O PRÊMIO NACIONAL DA QUALIDADE. **Critérios de excelência; o estado da arte da gestão da qualidade total**. São Paulo: Atlas, 2001. 213 p.

GARVIN, D. A. **Gerenciando a qualidade: a visão estratégica competitiva**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992. 170 p.

_____. **Managing Quality**. [S. l.]: Ed. Freepress, 1988. 538 p.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 91 -112.

GATFIELD, T.; BARKER, M.; GRAHAM, P. Measuring student quality variables and the implications for management practices in higher education institutions: an australian and international student perspective. **Journal of Higher Education Policy and Management**, Paris, v. 21, n. 2, p. 40-60, nov./dec. 1999.

GHILRALDELLI, J. P. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 317 p.

GILL, N. S. Factors affecting effective software quality management revisited. **ACM SIGSOFT Software Engineering Notes**, Weinberg, v. 30, n. 2, p. 78-83, mar. 2005.

GILL, R. Análise de discurso. In: BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 244-270.

GIOLO, J. “Sinaes” intermitentes. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 3, p. 851-856, nov. 2008.

_____. A educação tecnológica superior no Brasil: os números de sua expansão. In: MOLL, J.; SEVEGNANI, P. (Orgs.). **Universidade e mundo do trabalho**. Brasília: INEP, 2006. p. 109-134.

GITLOW, H. S. **Planejando a qualidade, a produtividade e a competitividade**. Tradução de Mauro Paganotti. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1993. 182 p.

GLEAZER, E. J; PARNELL, D; PIERCE, D. R. **Year in the life: former presidents reflect on the American Association of Community Colleges (AACCC)**. Washington, DC: AACCC, 2001. Disponível em: <http://edwebsfiles.ed.uiuc.edu/EOL/courses/documents/EOL_573_SP06.pdf>. Acesso em: 15 maio 2009.

GODINHO, M. J.; NETO, S. C. **Qualidade: uma prática secular**. Lisboa: Secretariado para Modernização Administrativa, 2001. 155 p.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. 366 p.

GREEN, D. **What is quality in higher education?** Buckingham: SRHE and Open University Press, 1994. 350 p.

GREENWOOD, M. S.; GAUNT, H. J. **Quality management for schools**. London: Cassell, 1994. 150 p.

HAAKSTAD, J. Accreditation: the new quality assurance formula? Some reflections as Norway is about to reform its quality assurance system. **Quality in Higher Education**, Abingdon, v. 7, n. 1, p. 77-86, apr. 2001.

HAMMER, M.; CHAMPY, J. **Reengineering the corporation: a manifesto for business revolution**. New York: Harperbusiness, 1994. 194 p.

HARRY, M. J.; SCHROEDER, R. **Six sigma**: the breakthrough management strategy revolutionizing the world's top corporations. New York: Doubleday, 2000. 301 p.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1998. 349 p.

HARVEY, L.; NEWTON, J. Transforming Quality Evaluation. **Quality in Higher Education**, Abingdon, v. 10, n. 2. p. 149-165, Sep. 2004. Disponível em: <<http://www.springerlink.com/content/p211x047mk1834u6/>>. Acesso em: 15 nov. 2009.

_____. The power of accreditation: views of academics. **Journal of Higher Education Policy and Management**, Washington, DC, v. 26, n. 2, p. 207-223, mar. 2004.

_____. The end of quality? quality in higher education. **Assessment and Evaluation in Higher Education**, Birmingham, UK, v. 8, n. 1, p. 5-22, mar. 1993.

_____; GREEN, D. Defining quality. **Assessment and Evaluation in Higher Education**, Birmingham, UK, v. 18, n. 1, p. 50-60, 1993.

HIRATA, K. **Information model for quality management for schools**. London: Cassel, 1994.

HORSBURGH, M. Quality monitoring in higher education: the impact on student learning. **Quality in Higher Education**, Abingdon, v. 5, n. 1, p. 9-25, Mar. 1999.

HUTCHINS, G. **ISO 9000**: um guia completo para o registro, as diretrizes da auditoria e a certificação bem sucedida. Rio de Janeiro: Makron Books, 1993. 280 p.

IMAI, M. **Gemba kaizen**: a commonsense, low-cost approach to management. New York: McGraw-Hill, 1997. 432 p.

_____. **Kaizen**: a estratégia para o sucesso competitivo. 5. ed. São Paulo: IMAM, 1994. 159 p.

_____. **Kaizen**: the key to Japan's competitive success. New York: McGraw-Hill, 1986. 140 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Aspectos complementares da educação de jovens e adultos e educação profissional em 2007. **Comunicação Social**, 22

de maio de 2009 [s.n.]:[s.v.], Disponível em:

<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1375&id_pagina=1>. Acesso em: 15 de nov. 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior 2007**: resumo técnico. Brasília: INEP, 2009.

Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 15 nov. 2009.

_____. **SINAES**: da concepção à regulamentação. 4. ed. rev. e ampl. Brasília: INEP, 2007.

Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B532555A7-E1DC-4008-88E7-7FE52B8DD033%7D_sinaes4edicao.pdf>. Acesso em: 30 out. 2009.

_____. Cursos tecnológicos lideram crescimento na graduação. **Informativo INEP**, Brasília, DF, ano 2, n. 27, 2004. Disponível em:

<<http://www.inep.gov.br/informativo/informativo27.htm>>. Acesso em: 15 fev. 2008.

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARDIZATION. **ISO/IEC 19796-**

1:2005. Information Technology: learning, education and training: quality management, assurance and metrics. Part. 1: general approach. Geneva: ISO, 2005a. Disponível em:

<http://webstore.iec.ch/preview/info_isoiec19796-1%7Bed1.0%7Den.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2009.

_____. **Technical report presented in: JTC1SC36-WG3** about proposed standards concerning participant Information data models, 2005b. Disponível em:

<<http://jtc1sc36.org/doc/36N0965.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2009.

_____. **19011:2002**: guidelines for quality and; or environmental management systems auditing, DIN Deutsches Institut für Normung E. V. (Ed.). Berlin: Beuth, 2002. 15 p.

_____. **Expertise and role identification for learning environments (ERILE)**, Working

Paper, 2001. Disponível em: <<http://jtc1sc36.org/doc/36N0077.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2009.

_____. **9000:2000**: quality management systems: fundamentals and vocabulary. DIN Deutsches Institut für Normung E. V. (Ed.). Berlin: Beuth, 2000a. 15 p.

_____. **9001:2000**: quality management systems: requirements. DIN Deutsches Institut für Normung E. V. (Ed.). Berlin: Beuth, 2000b. 15 p.

_____. **9004:2000**: quality management systems: guidelines for performance improvements. DIN Deutsches Institut für Normung E. V. (Ed.). Berlin: Beuth, 2000c. 15 p.

_____. **ISO TC/176/SC2 - ISO/CD2 9001:2000 & ISO/CD2 9004:2000**: Second Committee Draft (CD2) for the revision of the ISO 9000 standards. Colima, México: ISO, 1999.

_____. **ISO TC/176/SC2 - ISO/CD1 9001:2000 & ISO/CD1 9004:2000**: First Committee Draft (CD1) for the revision of the ISO 9000 Standards. Colima, México: ISO, 1998.

_____. **Registros requeridos pelo documento da ISO 9001:2000**: ISO/TC176/SC2/N525R, anexo B. [s. d.] Disponível em: <<http://www.iso.ch>>. Acesso em: 10 fev. 2008.

ISHIKAWA, K. **La gestion de la qualité, outils et applications pratiques**. [s. l.]: Dunod, 1996. 242 p.

_____. **Controle de qualidade total**: à maneira japonesa. Rio de Janeiro: Campus, 1993. 221 p.

_____. **TQC: total quality control**: estratégia e administração da qualidade. São Paulo: IM & C Internacional Sistemas Educativos, 1986. 220 p.

_____. **What is total quality control?** the japanese way. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1985. 215 p.

ITTNER, C. D.; LARCKER, D. F. Quality strategy, strategic control systems, and organizational performance. **Accounting, Organizations and Society**, Washington, DC, v. 22, n.3/4, p. 293-314, apr./may 1997.

JONES, D. P. **Different perspectives on information about educational quality**: implications for the role of accreditation. Washington, DC: CHEA Occasional Paper, 2002. 67 p.

JULIATTO, C. I. **A universidade em busca da excelência**: um estudo sobre a qualidade da educação. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2005.

_____. Qualidade no século XIX: prognóstico para o futuro da qualidade e uma análise de sua história no século XX, marcado pela busca da produtividade. **HSM Management**, Barueri, v. 1, n. 3, p. 96-104, jul./ago. 1997.

_____. **Juran on quality by design**: the new steps for planning quality into goods and services. New York: Free Press, 1992a. 538 p.

_____. **Planejando para a qualidade**. São Paulo: Pioneira, 1991. 327 p.

JURAN, J. M. Catching up how is the west doing? **Quality Progress**, Milwaukee, WI, v. 18, n. 11, p. 66-80, nov. 1985.

_____. **Quality control handbook**. New York: McGraw-Hill, 1951. 250 p.

_____. **Quality control handbook**. 3. ed. New York: McGraw-Hill, 1974. 245 p.

KANO, N. A perspective on quality activities in american firms. **California Management Review**, California, v. 35, n. 3, p. 12-31, nov. 1993.

KAPLAN, R. S.; NORTON, D. P. **A Estratégia em ação**. Rio de Janeiro: Campus, 1997. 334 p.

KHAN, M. K.; HAFIZ, N. Development of an expert system for implementation of ISO 9000 quality systems. **Total Quality Management**, New York, v. 10, n. 1, p. 47-59, May 1999.

KNOELL, D.; MEDSKER, S. **From junior to senior college**: A national study for the transfer student twenty-five years later. Washington, DC: American Council on Education, 1990.

_____; _____. **From junior to senior college**: a national study for the transfer student. Washington, DC: American Council on Education, 1965.

_____. The transfer function: one of many. In: KINTZER, F. C. (Ed.). **Improving articulation and transfer relationships**. San Francisco: Jossey-Bass, 1982. (New Directions for Community Colleges, 39).

KOSTICK, D. P. **Great man, forgotten man**: William Rainey Harper remains an enigma. 2001. Disponível em: <<http://www.harpercollege.edu/library/archives/williamraineysharper.shtml>>. Acesso em: 15 jun. 2009.

KUENZER, A. Z.; DELUIZ, N. Pedagogia do trabalho na acumulação flexível: os processos de exclusão includente e inclusão excludente como uma nova forma de dualidade estrutural. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, p. 32-37, jan./abr. 2005.

_____. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio Comprido, v. 6, n. 20, p. 365-384, jul./set., 1998.

_____. A concepção de sistema educacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 11, p. 117-120, mar. 1995.

_____. O ensino de segundo grau na lei de diretrizes e bases da educação nacional: algumas reflexões. **Em aberto**, Brasília, v. 8, n. 41, p. 35 - 41, jan./mar. 1989.

KUH, G. D. **High-impact**: educational practices. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities, 2009. 35 p.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001. 219 p.

LAMPERT, E. A Política neoliberal e a educação superior na América Latina e Caribe. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio Comprido, v. 11, n. 41, p. 453-468, out./dez. 2003.

LEE, F.S.; HARLEY, S. Economics divided: the limitations of peer review in a paradigm-bound social science. In: JARY, D.; PARKER, M. (Eds.). **The new higher education**: issues and directions for the post-Dearing university. Stoke-on-Trent: Staffordshire University Press, 1998, p. 185-204.

LEITE, D. Avaliação institucional e a produção de novas subjetividades. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. **Avaliação democrática**: para uma universidade cidadã. Florianópolis: Insular, 2002. p. 37-68.

_____. et. al. **Avaliação & Compromisso**. Porto Alegre: UFRGS, 2000. 227p.

LEITE, D. **Reformas universitárias: avaliação institucional participativa**. Petrópolis: Vozes, 2005. 141 p.

LIMA FILHO, D. L. et al. (Org.). **Universidade tecnológica: concepções, limites e possibilidades**. Curitiba: Progressiva, 2006. v. 1.

_____. A universidade tecnológica e sua relação com o ensino médio e a educação superior: discutindo a identidade e o futuro dos CEFETs. **Perspectiva (Florianópolis)**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 349-380, jul./dez., 2005.

_____. Impactos das recentes políticas públicas de educação e formação de trabalhadores: desescolarização e empresariamento da educação profissional. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências de Educação - UFSC**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 269-301, 2002.

_____. Formação de tecnólogos: lições da experiência, tendências atuais e perspectivas. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 25, set./dez., p. 41-53, 1999a. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/>>. Acesso em: 03 jun. 2008.

_____. Universidade tecnológica e cursos superiores de tecnologia: a racionalidade financeira da reforma educativa. **Trabalho e crítica: Anuário do GT Trabalho e Educação da ANPED**, Niterói, v. 1, p. 187-201, set. 1999b.

LOMAS, L. Does the development of mass education necessarily mean the end of quality? In: QHE SEMINAR, 6., 2001, Birmingham. **The end of quality?** Birmingham, 2001. Disponível em: <<http://www.qualityresearchinternational.com/papers/lomas.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2008.

LUCAS, C. J. **American higher education: a history**. Harvard: U. Pr, 1994. 184 p.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

LUHMANN, N. **Die gesellschaft der gesellschaft**. Frankfurt: Main; Suhrkamp, 1998. 356 p.

MAANEN, J. Reclaiming qualitative methods for organizational research: a preface. In: **Administrative Science Quarterly**, Washington, DC, v. 24, n. 4, p. 520-526, dec. 1979.

MACHADO, L. Educação propedêutica. In: DICIONÁRIO da educação profissional. Belo Horizonte: Fidalgo& Machado, 2000. p.137-137.

MACHADO, M. N. M. **Entrevista de pesquisa:**a interação pesquisador-entrevistado. Belo Horizonte: C/Arte, 2002. 152 p.

MACHADO, N. J. **Disciplinas e competência na educação profissional.** São Paulo, 2000. Mimeografado.

MACHADO, R. P. **Formação profissional no setor de serviços:** o curso de tecnologia em Hotelaria do SENAC-SP. 2002. 88 p. Dissertação (Mestrado em Educação) -Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

MANACORDA, M. A. **História da educação:** da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989. 384 p.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002. 317 p.

MARANHÃO, M. **ISO Série 9000** manual de implementação. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001. 573 p.

MARCH, J. G.; SIMON, H. **Organizations.** 2. ed. Cambridge, MA: Blackwell, 1993. 287 p.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 210 p.

_____; _____. **Fundamentos de metodologia científica.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991. 270 p.

MARJORIE, P. L. Global trends in quality assurance in higher education. **World Education News & Reviews**, Washington, DC, v. 5, n. 2, p. 1-21, Spring 1992.

MARQUES, M.O. **Escrever é preciso.** 4. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001. 168p.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política.** Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1983. 232 p.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento.** Campinas: Psy, 1995. 281 p.

MAUÉS, O.C.A. Educação na contemporaneidade: mercantilização e privatização? **Revista Universidade e Sociedade** - ANDES-SN, Brasília, v. 15, n. 37, p.81-92, mar. 2006.

MAY, T. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004. 134 p.

MAYOR, F. Preparar um futuro viável: ensino superior e desenvolvimento sustentável. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR. Tendências de educação superior para o século XXI. **Anais...** Paris: 1998.

MAZZOTTI, A. J. O Método nas Ciências Sociais. In: _____; GEWANDSZNAJDER, F. (Org.). **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999, p. 107-188.

MCADAM, R.; BANNISTER, A. Business performance measurement and change management within a TQM framework. **International Journal of Operations and Production Management**, Washington, DC, v. 21, n.1-2, p. 88-107, nov. 2001.

_____; LEONARD, D. Developing TQM: the knowledge management contribution. **Journal of General Management**, Paris, v. 26, n. 4, p. 47-61, feb./mar. 2001.

MCCOWAN, T. O crescimento da educação superior privada no Brasil: implicações para as questões de equidade, qualidade e benefício público. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, p. 2-20, abr. 2005.

MCGRATH, D.; SPEAR, M. **The academic crisis of the community college**. Albany: State University of New York University Press, 1991. 185 p.

MCKAY, J. P.; HILL, B. D.; BUCKLER, J. **A history of western society**. Boston: Houghton Mifflin, 1979. 992 p.

MCKEOWN-MOAK, M. **Financing higher education in the new century**. The Second Annual Report from the States. 2000. Disponível em: <<http://www.sheeo.org/>>. Acesso em: 16 jan. 2009.

_____. **Financing higher education in the new century**. The Third Annual Report from the States. 1991. Disponível em: <<http://www.sheeo.org/>>. Acesso em: 15 jan. 2009.

MEDSKER, L. **The junior college**: progress and prospect. New York: McGraw Hill, 1960. 367 p.

MESQUITA, M. **Competências para melhoria contínua da produção: estudo de caso em empresas da indústria de autopeças**. 2001. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Faculdade de Engenharia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/gp/v10n1/a03v10n1.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2009.

MHLABA, S. M. Community colleges in the United States system of education. **International Journal of Lifelong Education**, Washington, DC, v. 18, n. 2, p. 100-120, oct. 2007. Disponível em: <<http://www.tandf.co.uk/journals>>. Acesso em: 20 jun. 2009.

MIDDLE STATES COMMISSION ON HIGHER EDUCATION. **What is accreditation?** 2003. Disponível em: <<http://www.msche.org/?Nav1=About&Nav2=FAQ&Nav3=Question01>>. Acesso em: 30 dez. 2008.

MIDDLEHURST, R.; WOODHOUSE, D. Coherent Systems for external quality assurance. **Quality in Higher Education**, Abingdon, v. 1, n. 3, p. 257-268, Jan. 1995.

_____. Quality: an organizing principle for higher education? **Higher Education Quarterly**, London, v. 46, n. 1, p. 20-38, Jan. 1992.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003. 164 p.

MONROE, C. R. **Profile of the Community College: a handbook**. San Francisco: Jossey-Bass, 1972. 118 p.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. 223 p.

_____. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilidade pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 121-210, 2003.

_____. **Mergulhos discursivos: análise textual qualitativa entendida como processo integrado de aprender, comunicar e interferir em discursos**. Porto Alegre: PGEDUC-PUCRS, 2002. Mimeografado.

_____. **Construindo quebra-cabeças: aprendizagem e comunicação no processo de categorização**. Porto Alegre: PGEDUC-PUCRS, 2001a. Mimeografado.

_____. **Explosão de idéias:** a unitarização de dados e informações como encaminhamento de uma leitura aprofundada e compreensiva na análise textual. Porto Alegre: PGEDUC-PUCRS, 2001b. Mimeografado.

_____; _____. **Um contínuo ressurgir de fênix:** reconstruções discursivas compartilhadas na produção escrita. Porto Alegre. PGEDUC-PUCRS, 2001. Mimeografado.

_____. **Movimentando-se entre as faces de Jano:** comunicar e aprender na produção que acompanha análises de pesquisas qualitativas. Porto Alegre: PGEDUC-PUCRS, 2001c. Mimeografado.

MORGAN, W. J. Community colleges in the United States: are they a model for Britain? **International Journal of Lifelong Education**, London, v. 19, n. 3, p. 225-235, Sept. 2008. Disponível em: <<http://www.tandf.co.uk/journals>>. Acesso em: 15 maio 2009.

MOROSINI, M. C. Qualidade na educação superior: tendências do século. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 165-186, maio/ago. 2009a.

_____; SOUSA, A. S. Q. Limites e desafios do sistema nacional de avaliação da educação superior. **Revista da Faculdade de Educação do Estado da Bahia**, Salvador, v. 1, p. 63-79, 2009b.

_____. Internacionalização da educação superior e qualidade. In: AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. (Org.). **Inovação e qualidade na universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008b. p. 250-267. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/inovacaoequalidade.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2009.

_____. Um ensaio revisado sobre a qualidade na Educação. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 4. SIMPÓSIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO, 34., 27-30 abr. 2008c, Porto Alegre, RS, Brasil.

_____. UNIVERSITAS/RIES. **Educação (Porto Alegre)**, Porto Alegre, v. 30, p. 243-257, 2007.

_____. UNIVERSITAS: desafios da construção de uma rede acadêmica de educação superior. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, p. 94-101, set./dez. 1999.

MOURÃO, E. **Das técnicas artesanais à civilização industrial:** a trajetória do ensino profissional no Brasil. Belo Horizonte: SENAI, 1992. 115 p.

MUNASINGHE, L.; JAYAWARDENA, P. Continuous quality improvement in Higher Education: a model for Sri Lanka. **Quality in Higher Education**, London, v. 5, n. 1, p.69-80, Out. 1999.

NACIONAL CENTER FOR EDUCATIONAL STATISTICS. **High school longitudinal study of 2009**. 2009. Disponível em: <<http://nces.ed.gov/>>. Acesso em: 02 nov. 2009.

_____. **Digest of educational statistics**. Washington, D.C. 2003. Disponível em: <<http://nces.ed.gov/>>. Acesso em: 20 maio 2009.

_____. **Trends in Community College: Tuition: 2003-2004**. U. S. Department of Education, National Center for Education Statistics. 2004. Disponível em: <<http://nces.ed.gov/>>. Acesso em: 20 jan. 2009.

NEAVE, H. R. **The deming dimension**. Tennessee, USA: SPC Press, 1990. 440 p.

NORDVALL, R.; BRAXTON, J. An alternative definition of quality of undergraduate college education. **Journal of Higher Education**, London, v. 67, n. 5, p. 483-497, set. 1996.

O'HANLON, T. **Auditor líder**. São Paulo: Pioneira, 1994. 202 p.

OESS, A. **Total quality management: die ganzheitliche qualitätsstrategie**. Wiesbaden: Gabler, 1993. 246 p.

OLIVEIRA, M. A. M. ; AMARAL, C. T. Educação profissional: um percurso histórico, até a criação e desenvolvimento dos cursos superiores de tecnologia. In: FIDALGO, F.; FIDALGO, N.; OLIVEIRA, M. A. M. (Orgs.). **Educação profissional e a lógica das competências**. Petrópolis: Vozes, 2007. v. 1. p. 112-167.

_____. **Políticas públicas para o ensino profissional: o processo de desmantelamento dos CEFETs**. v. 1. Campinas: Papyrus, 2003.

OLIVEIRA, M. S. **Sistemas de garantia da qualidade**. Lavras: Universidade Federal de Lavras, 2001. 47 p.

OLIVEN, A. C. **A paróquialização do ensino superior: classe média e sistema educacional no Brasil**: Petrópolis: Vozes, 1990. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1992. p. 89-94.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT.

OECD higher education to 2030: globalisation. v.2. French: OECD, 2009.

Disponível em:

<<http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/browseit/9609041E.PDF>>. Acesso em: 07 dez. 2009.

_____. **OECD education at a glance 2008:** OECD indicators. Paris: OECD, 2008a.

Disponível em:

<http://www.oecd.org/document/24/0,3343,en_2649_39263238_43586328_1_1_1_1,00.html>. Acesso em: 05 jul. 2008.

_____. **OECD internationalization:** shaping strategies in the national context:

conference workshops. Tertiary education for the knowledge society. **OECD**

Thematic review of tertiary education: synthesis report. Lisbon, 3-4 abril 2008b.

Disponível em: <<http://www.oecd.org/>>. Acesso em: 10 jul. 2008.

_____. **OECD thematic review of tertiary education:** synthesis report. Paris:

OECD, 2008c. Disponível em: <<http://www.oecd.org/>>. Acesso em: 06 jul. 2008.

_____. **OECD education at a glance 2007:** OECD indicators. Paris: OECD, 2007a.

Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/25/7/39316322.pdf>>. Acesso em: 06 jul. 2008.

_____. **OECD human capital:** how what you know shapes your life. Paris: OECD,

2007b. Disponível em: <<http://www.oecd.org/>>. Acesso em: 07 jul. 2008.

_____. **OECD guidelines for quality provision in cross-border higher education.** Paris:

OECD, 2005. Disponível em: <<http://www.oecd.org/>>. Acesso em: 07 jul. 2008.

_____. **OECD internationalization and trade in higher education:** opportunities

and challenges. Paris: OECD, 2004a. Disponível em: <<http://www.oecd.org/>>. Acesso

em: 10 jul. 2008.

_____. **OECD quality and recognition in higher education:** the cross-border

challenge. Paris: OECD, 2004b. Disponível em: <<http://www.oecd.org/>>. Acesso em:

10 jul. 2008.

_____. **OECD universities under scrutiny.** Paris: OECD, 1987. Disponível em:

<<http://www.oecd.org/>>. Acesso em: 10 jul. 2008.

PALADINI, E. P. **Qualidade total na prática**: implantação e avaliação de sistemas de qualidade total. São Paulo: Atlas, 1994. 286 p.

PALINCHAK, R. **The evolution of the community college**. New Jersey: The Scarecrow Press, 1973. 373 p.

PARKER, M.; JARY, D. The McUniversity: organization, management and academic subjectivity. **Organization**, London, v. 2, n. 2, p. 319-338, Jan. 1995.

PAWLOWSKI, J. M. **Habilitation**: quality in education and training: reference models and the integration of working and learning. 2008. Disponível em: <<http://users.jyu.fi/~japawlow/about.html>>. Acesso em: 21 maio 2009.

_____. The quality adaptation model: adaptation and adoption of the quality standard ISO/IEC 19796-1 for learning, education, and training. **Educational Technology & Society**, [s. l.], v. 10, n. 2, p. 3-16, 2007. Disponível em: <http://www.ifets.info/journals/10_2/2.pdf>. Acesso em: 08 maio 2009.

_____. Adopting quality standards for education and e-learning. In: EHLERS, D.; _____ (Ed.). **European handbook of quality and standardization in e-learning**. Berlin: Springer, 2006. p. 65-77.

_____. Quality initiative e-learning in Germany: the future of learning technology standardization. In: JOINT WORKSHOP ON COGNITION AND LEARNING THROUGH MEDIA COMMUNICATION FOR ADVANCED E-LEARNING, 2., 2005, Tokyo, Japan. **Proceedings...** Tokyo: [s. n.], 2005. 59 p. Disponível em: <<http://users.jyu.fi/~japawlow/about.html>>. Acesso em: 05 maio 2009.

PFEFFER, N.; COOTE, A. Is quality good for you? **Social Policy Paper**: Institute of Public Research, London, v. 2, n. 5, p. 147-176, may 1991.

PHILLIPPE, K. A.; SULLIVAN, L. G. **National profile of community colleges**: trends and statistics. 4. ed. Washington, DC: American Association of Community Colleges, 2005. 173 p.

PIERCE, E.M. Assessing data quality with control matrices. **Communications of the ACM**, v.47, n.2, p.82-86, Feb. 2004

PIPINO, L. L.; LEE, Y. W.; WANG, R. Y. Data quality assessment. **Communications of the ACM**, Washington, DC, v. 45, n. 4, p. 184-192, apr. 2002.

PIRES, A. R. **Qualidade**. sistemas de gestão da qualidade. 3. ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2004. 234 p.

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981. 238 p.

POLICY INFORMATION CENTER (ETS). Research Division. **The American Community College turns 100: a look at its students, programs, and prospects**: Educational Testing Service. New Jersey: Princeton, 2000.

POLIDORI, M. M. **Políticas de avaliação da educação superior brasileira**: provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e...outros índices. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 267-290, jul. 2009.

_____. et al. SINAES: Perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio Comprido, v. 14, n. 53, p. 425-436, out./dez. 2006.

_____. **Avaliação do ensino superior**: uma visão geral e uma análise comparativa entre os contextos brasileiro e português. 2000. 547 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2000. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/5248>>. Acesso em: 21 jan. 2008.

PORTER, M. E. **Vantagem competitiva criando e sustentando um desempenho superior**. Petrópolis: Vozes, 1998. 512 p.

PRAGER, C. Transfer and articulation with colleges and universities. **Journal of Higher Education**, London, v. 64, n. 5, p. 539-554, Aug./Dec., 1993.

PRAZERES, P. M. **Dicionário de termos da qualidade**. São Paulo: Atlas, 1996. 118 p.

PROGRAMA GAÚCHO DA QUALIDADE E PRODUTIVIDADE. **Guia de avaliação nível 2**. Porto Alegre, 2001. Disponível em: <http://www.mbc.org.br/mbc/pgqp/index.php?option=com_case&task=case_detalhe&Itemid=73&id=232>. Acesso em: 05 mar. 2008.

PUGLISI, M. L.; FRANCO, B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005. 79p.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradiva, 1998. 245 p.

RAI, A.; SONG, H.; TROUTT, M. Software quality assurance: An analytical survey and research prioritization. **The Journal of Systems and Software**, Washington, DC, v. 40, n. 1, p. 67-84, aug. 1998.

RAVICHANDRAN, T. Quality management in systems development: an organizational system perspective. **MIS Quarterly**, Washington, DC, v. 24, n. 3, p. 381-415, may 2000.

RICHARDSON, G.; FIELDEN, J. **Measuring the grip of the State**: the relationship between governments and universities in selected commonwealth countries. London: CHEMS, 1997. 102 p.

RICHARDSON, R.; BENDER, L. Students in urban settings: achieving the baccalaureate degree. Washington DC: **Association for the Study of Higher Education**, 1986. 99p. (ASHE-ERIC Higher Education Report, 6).

RISTOFF, D. Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. In: BITTAR, M.; MOROSINI, M.; OLIVEIRA, J. F. de. (Orgs.). **Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília: INEP, 2008, p. 39-50.

_____. **SINAES**. Brasília: INEP, 2007. Apresentação em Power-point.

_____; GIOLO, J. O SINAES como sistema. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 3, n. 2, p. 193-213, dez. 2006.

ROBBINS, S. P. **Administração**: mudanças e perspectivas. São Paulo: Saraiva, 2000. 120 p.

ROCHA, J. A. O. **Gestão da qualidade**: aplicação aos serviços públicos. Lisboa: Escolar Editora, 2004. 115 p.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989. 130 p.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil: 1930-1973**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 117 p.

ROUECHE, J. **Entrevista sobre o tema Community College - USA and Austin - Texas**. [13 mar. 2009]. Entrevistador: Rosalir Viebrantz. Texas, 2009.

_____; ELY, E.; ROUECHE, S. D. **In pursuit of excellence:** the Community College of Denver. Washington, D.C: Community College Press, 2001. 140 p.

ROYERO, J. Gestión de sistemas de investigación universitaria en América Latina. In: **OEI: Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 30, sept./dic. 2002. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/412Royero.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2009.

ROZSNYAI, C. A decade of accreditation in Hungary: lessons learned and future directions. **Quality in Higher Education**, Abingdon, v. 10, n. 4, p. 129-138, Nov. 2004. Disponível em: <<http://www.informaworld.com/smpp/content~content=a713630561~db=all~order=page>>. Acesso em: 03 jul. 2009.

RUDOLPH, F. **Curriculum:** a history of the american undergraduate course of study since 1636. San Francisco: Jossey-Bass, 1977. 362 p.

RUMMERT, S. M. Projeto escola de fábrica: atendendo a "pobres e desvalidos da sorte" do século XXI. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 303-322, jul./dez. 2005.

RUSSELL, J. P.; REGEL, T. **After the quality audit:** closing the loop on the audit process. 2. ed. Milwaukee, WI: ASQ Press, 2000. 230 p.

SÁ, P. M. A excelência no governo local português: determinantes e obstáculos. La Calidad en los servicios públicos administrativos. In: BELLO JANEIRO, D.; COUTO, M. (Ed.). **La calidad en los servicios públicos administrativos**. Santiago de Compostela, Espanha: Escola Galega de Administración Pública (EGAP), 2003. p. 121-141. Disponível em: <http://cedo.ina.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=524&Itemid=80>. Acesso em: 10 fev. 2008.

SACHS, J. Strange yet compatible bedfellows: quality assurance and quality improvement. **Australian Universities Review**, Australia, v. 37, n. 1, p. 22-25, feb. 1994.

SALES, G. H. A. N.; NETO, J. B. V; SUANNO, M. V. R. Educação superior e acreditação: algumas considerações. In: SIMPÓSIO DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA, 5., 2007, Goiânia. [Anais...] Goiânia: Fago, 2007.

SAMANI, T. B. Distinguishing characteristics of college-level course work: faculty perceptions. 1997. 210 f. Thesis (Doctor of Philosophy) - Community College Education, Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, 1997. Disponível em: <<http://proquest.umi.com>>. Acesso em: 20 jan. 2008.

SANTIAGO, P. et al. **Tertiary assuring and improving quality education for the knowledge society**. OECD Thematic review of tertiary education: synthesis report. Lisbon, 3-4 abr. 2008. Disponível em: <<http://www.oecd.org/>>. Acesso em: 10 jul. 2008.

SANTIAGO, R. O conceito de qualidade no ensino superior. In: A AVALIAÇÃO na administração pública. Lisboa: Instituto Nacional de Administração, 1999. p. 355-380.

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In:

_____. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: ‘um discurso sobre as Ciências’ revisitado. São Paulo: Cortez, 2004a. p. 777-821.

_____. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2004b. 89 p. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>>. Acesso em: 03 maio 2008.

_____. (Org.). **Um discurso sobre as ciências**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 92 p.

_____. **Democratizar a universidade**: universidade para quê? para quem? Coimbra: Centelha, 1975. 124 p. (Estudos nosso tempo, 5).

SAVIANI, D. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

_____. O choque teórico da politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 131-152, mar. 2002.

_____. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 77, p. 161-181, dez. 2001.

_____. **Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação**: uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998. 169 p.

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J. et al. (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 54-76.

SCHLICKMANN, R.; MELO, P. A.; ALPERSTEDT, G. D. Enfoques da teoria institucional nos modelos de avaliação institucional brasileiros. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 153-168, mar. 2008.

SCHMELZER, H. J.; SESSELMANN, W. **Geschäftsprozessmanagement in der praxis**. München: Carl hanser, 2003. 237 p.

SCHOLTES, Peter R. **Times da qualidade**: como usar equipes para melhorar a qualidade. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992. 332 p.

SEGHEZZI, H. D. **Integriertes qualitätsmanagement**. München: Carl Hanser, 2003. 376 p. Disponível em: <http://files.hanser.de/hanser/docs/20070404_274416562-64_978-3-446-40622-3_Vorwort.pdf> e em <<http://books.google.com/books>>. Acesso em: 10 maio 2009.

SRIKANTHAN, G.; DALRYMPLE, J. F. Developing a holistic model for quality in higher education. **Quality in Higher Education**, London, v. 8, n. 3, p. 215-224, Nov. 2002.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL. SENAC-DN. **SENAC 60 anos**. Rio de Janeiro: SENAC Nacional, 2006. 40 p.

_____. **Educação Superior**: oportunidades e desafios. Rio de Janeiro: SENAC Nacional, 2005. 44 p. (Documentos Técnicos).

_____. **Referenciais para a educação profissional do SENAC**. Rio de Janeiro: SENAC/DFP/DI, 2004. 44 p. (Documentos Técnicos).

_____. **Referenciais para a educação profissional do SENAC**. Rio de Janeiro: SENAC/DEP/DI, 2002. 44 p. (Documentos Técnicos).

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL. SENAC-RS. **Plano estratégico 2007/2020**. Porto Alegre: SENAC-RS, 2008. 10 p. (Documentos Técnicos).

_____. **Plano de ação 2006**. Porto Alegre: SENAC-RS, 2006. 10 p. (Documentos Técnicos).

_____. **Plano de ação 2005**. Porto Alegre: SENAC-RS, 2005a. 10 p. (Documentos Técnicos).

_____. **Projeto político pedagógico**. Porto Alegre: SENAC-RS, 2005b. 100 p. (Documentos Técnicos).

_____. **Gestão da qualidade**. Porto Alegre: SENAC-RS, 2003. 50 p. (Documentos Técnicos).

_____. **50 anos formando competências: SENAC Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Metropole, 1997. 150 p.

SGUISSARDI, V. A Universidade neoprofissional, heterônimo e a competitiva. In: EUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2003, p. 1-18.

_____. Educação superior: o Banco Mundial reforma suas teses e o Brasil reformará sua política? **Educação Brasileira**, Brasília, v. 22, n. 45, p. 11-53, jul./dez. 2000.

SHAH, T. Quality management, quality assessment and the decision-making process. In: BRENNAN, J.; VRIES, P; WILLIAMS, R. **Standards and quality in higher education**. Londres: Jessica Kingsley. 1997. p. 1-10.

SHAHA, S. H. et al. Evaluating professional development: an approach to verifying program impact on teachers and students. **Journal of Research in Professional Learning**, [s. l.], v. 17, n. 1, p. 15-40, maio 2004. Disponível em: <<http://www.nsd.org/library/publications/research/shaha.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2009.

SHOLTES, P. R. **Times da qualidade**: como usar equipes para melhorar a qualidade. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992. 340 p.

SILVA, D. **Processo de escrita**: mistura de dor e prazer durante o mestrado. 2006. 376 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SILVA, L. **Entrevista sobre o sistema de garantia de qualidade do SENAC-RS**. [11 nov. 2009]. Entrevistador: Rosalir Viebrantz. Porto Alegre, 2009.

_____. **E-mail sobre o sistema de garantia de qualidade do SENAC-RS**. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <r.viebrantz@hotmail.com> em 13 jul. 2008. 2 p.

SILVEIRA, M. A.; BRESCIANI, F. E. Modelo para a gestão do sistema da qualidade e sua aplicação para a transição para a norma ISO 9000:2001 com enfoque sistêmico. **Revista Administração & Sociedade** (Campinas), Indaiatuba, v. 1, n. 2, p. 111-122, mar./abr. 2000.

SINAES: **Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior**: da concepção à regulamentação. 2. ed. ampl. Brasília: INEP, 2004. 197 p.

SMART, J.; HAMM, R. Organizational effectiveness and mission orientations of two-year colleges. **Research in Higher Education**, London, v. 34, n. 4, p. 489, Mar./Apr. 1986.

SOBRE a educação superior. Paris, 1998. Brasília: UNESCO; CRUB, 1999. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org>>. Acesso em: 15 jan. 2008.

SOIN, S. S. **Total quality essentials**. New York: McGraw-Hill, 1992. 312 p.

SOMERS, P.; HAINES, K.; KEENE, B. Towards a theory of choice for community college students. **Community College Journal of Research and Practice**, TX, v. 30, n. 1, p. 53-67, Jan. 2006.

SOUZA, N. de J. de. Teoria dos pólos, regiões inteligentes e sistemas regionais de inovação. **Análise**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 87-112, jan./jul. 2005.

SPARROW, P.; MARCHINGTON, M. **Human resource management**: the new agenda. Londres: Financial Times Pitman Publications, 1998. 379 p.

STAMOULAS, A. Greece before the Bologna process: confronting or embracing quality assurance in higher education? **Higher Education Policy**, Washington, DC, v. 19, n. 4, p. 433-445, Dec. 2006. Disponível em: <<http://www.ingentaconnect.com/content/pal/09528733/2006/.../art00003>>. Acesso em: 15 set. 2008.

STANDARDS FOR ACCREDITATION. **Bedford, Massachusetts**: commission on institutions of higher education. University of Manchester Institute of Science and Technology (UMIST). 2005. p. 9. Disponível em: <http://www2.umist.ac.uk/staff/talsc/TaLSC/quality/dg005%20_glossary.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2009.

STANDARDS NEW ZEALAND. **AS/NZS ISO 8402: 1994** - Australian/New Zealand Standard: quality management and quality assurance: vocabulary. Disponível em:

<<http://www.saiglobal.com/PDFTemp/Previews/OSH/As/as8000/8400/8402.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2008.

STENSAKER, B. Trance, transparency and transformation: the impact of external quality monitoring on higher education. **Quality in Higher Education**, Abingdon, v. 9, n. 2, p. 151, Aug. 2003.

_____. External quality auditing in Sweden: are departments affected? **Higher Education Quarterly**, London, v. 53, n. 4, p. 353-368, Sept. 1999.

STOREY, S. **TQM in higher education: passion and persistence**: becoming ISO 9001. Wolverhampton, UK: University of Wolverhampton, 1994. 328 p.

STRACKE, C. Process-oriented quality management. In: EHLESR, D.; PAWLOWSKI, J. M. **Handbook on quality and standardization in e-learning**. Berlin: Springer, 2006. p. 79-96.

STRINGHAM, S. H. Does Quality Management Work in the Public Sector? **Public Administration and Management: An Interactive Journal**, Washington, DC, v. 9, n. 3, p. 182-211, Oct. 2004. School of Public Affairs.

TACHIZAWA, T.; ANDRADE, R. O. B. de. **Gestão de instituições de ensino**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999. 280 p.

TAM, M. Measuring quality and performance in higher education. **Quality in Higher Education**, London, v. 7, n. 1, p. 47-54, jan. 2001.

TARDIF, M. **Sabres docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 325 p.

TEBOUL, J. **Gerenciando a dinâmica da qualidade**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1991. 292 p.

TEICHLER, U. **Graduados y empleo**: investigación, metodología y resultados. Buenos Aires: Nino y Dávila, 2005. 149 p.

TEXAS ASSOCIATION OF COMMUNITY COLLEGE. **Texas Legislature Session Highlight - 79th**. 2005. Disponível em:

<<http://money.cnn.com/magazines/moneymag/bplive/2006/top100/bigcities.html>. Money.cnn.com>. Acesso em: 12 jun. 2009.

THE HANDBOOK OF TEXAS ONLINE. **Higher education accountability system**. 2006a. Disponível em: <<http://www.tshaonline.org/handbook/online/>>. Acesso em: 20 set. 2009.

_____. **Texas higher education coordinating board: closing the gaps by 2015**. 2006b. Disponível em: <<<http://www.tshaonline.org/handbook/online/>>>. Acesso em: 20 abr. 2009.

THIAGARAJA, T.; ZAIRI, M. A review of total quality management in practice: Understanding the fundamentals through examples of best practice applications. Part. I. **The TQM Magazine**, v.9, n.4, p. 270-286, 1997.

THUNE, C. The european systems of quality assurance: dimensions of harmonization and differentiation. **Higher Education Management**, Paris, v. 10, n. 3, p. 9-25, nov. 1998.

_____. The Alliance of accountability and improvement: the danish experience. **Quality in Higher Education**, Abingdon, v. 2, n. 1, p. 21-32, apr. 1996.

TILLERY, D.; WATTENBARGER, J. L. State power in new era: threats to local authority. In: DEEGAN, W. L.; GOLLATTSHECK, J. F. (Ed.). **Ensuring effective governance**. San Francisco: Jossey-Bass, 1985. 117 p. (New Directions for Community Colleges, 49).

TYACK, D. **Seeking common ground: public schools in a diverse society**. Harvard: U. Pr., 2003. 237 p.

_____.; LARRY, C. **Tinkering toward utopia: a century of public school reform**. Harvard: U. Pr., 1995. 184 p.

_____.; HANSOT, E. **Managers of virtue: public school leadership in America, 1820-1980**. Harvard: U. Pr., 1982. 172 p.

ULRICH, P. Eine knozentrierte einföhrung. In: FLURI. **Management**. Bern: Stuttgart; Haupt, 1992. p. 1-47.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **Quality of higher education: comission II**. Paris: UNESCO, 2003. Disponível em: <portal.unesco.org/.../ev.php-URL_ID=15785&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=-465.html>. Acesso em: 05 maio 2008.

UNITED STATES DEPARTMENT OF EDUCATION. **Educational accreditation**. 2009. Disponível em: <<http://www.useducation.com.pk/stpages/typesofaccreditation.html>>. Acesso em: 05 jan. 2009.

UNITED STATES. **Department of Labor**: occupation outlook handbook: 2004-2005 ed. Indianapolis: JIST Works, 2005. 142 p.

VAUGHAN, G. **The Act G.I. Bill**: the Community College story. 2006a. Disponível em: <<http://www.aacc.nche.edu/Content/NavigationMenu/AboutCommunityColleges/HistoricalInformation/PasttoPresent/GIBill>>. Acesso em: 20 jan. 2009.

_____. **The community college story**. 3. ed. Washington, DC: Community College Press, 2006b. 451 p.

_____. **From the Community College in America**: a short history. Washington, DC: Ed. James L. Ratcliff, 1989. 43 p.

_____. **The Community College in America**: a pocket history. Washington, DC: Pocket Reader, 1985. 79 p.

_____. **The Community College in America**: a pocket history. Washington, DC: Unknown Binding, 1982. 478 p.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005. 287 p.

_____. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 256 p.

VIEBRANTZ, R.; MOROSINI, M. C. Qualidade e educação superior: a norma de qualidade para a aprendizagem, a educação e a formação: ISO / IEC 19796-1. **Educação** (PUCRS), Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 277-285, set./dez. 2009.

VLĂSCEANU, L., GRÜNBERG, L., PĂRLEA, D. **Quality assurance and accreditation: a glossary of basic terms and definitions**. (Bucharest, UNESCO-CEPES). Papers on Higher Education, 2004. Disponível em: <<http://www.cepes.ro/publications/Default.htm>>. Acesso em: 12 mar. 2009.

VROEIJENSTIJN, A. I. Governments and university: opponents or allies in quality assurance? **Higher Education Review**, London, v. 27, n. 3, p. 18-36, Oct. 1995a.

_____. **Improvement and accountability: navigating between Scylla and Charybdis.** Higher Education Policy Series 30. London: Jessica Kingsley. 1995b. 135 p.

WALTER, M. T. Implantação da norma ISO 9001: 2000 na Biblioteca Ministro Victor Nunes Leal do Supremo Tribunal Federal. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 34, n. 1, p. 104-113, jan./abr. 2005.

WATTY, K. When will Academics Learn about Quality? **Quality in Higher Education**, Abingdon, v. 9, n. 3, p. 213-221, Nov. 2003.

WESTERBUSCH, R. **Qualitätsmanagementsysteme: die zertifizierung nach DIN EN ISO 9000ff.** Wiesbaden: Vieweg, 1998. 56 p.

WHEATLEY, M. J. **Liderança e a nova ciência.** São Paulo: Cultrix, 1992. 121 p.

WHITELEY, R. **A Empresa totalmente voltada para o cliente.** São Paulo: Publifolha, 1999. 72 p.

WOMACK, J. P.; JONES, D. T.; ROOS, D. **The machine that changed the world.** New York: Rawson Associates, 1990. 323 p.

WOODHOUSE, D. **Quality and quality assurance.** Quality and Internationalization in Higher Education. Paris: OECD, 1999. Disponível em: <<http://www.oecd.org>>. Acesso em: 10 jul. 2008.

YASIN, M. et al. TQM practices in service organizations: implementation, outcomes and effectiveness. **Managing Service Quality**, Washington, DC, v. 14, n. 5, p. 377-389, May 2004.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. 205 p.

YOUNG, J.; WILKINSON, A. The state of total quality management: a review. **The International Journal of Human Resources Management**, London, v. 10, n. 1, p. 137-61, Oct. 1999.

ZAFFARONI, Cecília. **Impactos da universidade responsável.** AUSJAL en Caracas, 2007. Disponível em:<http://talloiresnetwork.blogspot.com/2007_11_01_archive.html>. Acesso em: 21 jul. 2008.

ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa:** Perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 136 p.

ZBARACKI, M. The rhetoric and reality of total quality management. **Administrative Science Quarterly**, London, v. 43, n. 3, p. 602-636, Oct. 1998.

ZINK, K. J. **TQM als integratives managementkonzept:** das EFQM excellence model und seine umsetzung. München: Carl Hanser, 2004. 341 p.

_____; SCHICK, G. **Quality circles.** München: Carl Hanser, 1998. 224 p. v. 1-2.

ZOLLONDZ, H. D. **Grundlagen qualitätsmanagement:** einföhrung in geschichte, begriffe, systeme und konzepte. München: Oldenbourg, 2002. 422 p.