

Qualidade

EDIÇÃO 02

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA
PARA A QUALIDADE

ANO XXXIX
Outono 2010
5,00 euros

Gestão
do Risco

Metrologia:
Quo vadis?

Mercado Ibérico
da Qualidade

SMTUC
Medição
da Satisfação
dos Clientes

Prémio de
Excelência
da EFQM

Ensino Superior

Avaliação e acreditação



SGQ em instituições de ensino superior

Dificuldades e potencialidades

Os processos de ensino-aprendizagem são dos mais complexos de gerir, quer pelo tempo do ciclo ou do curso, quer pelas interligações dos conhecimentos, quer ainda pela fraca integração dos contributos dos diversos agentes educativos.

A dificuldade começa na definição das necessidades (vastas e de natureza muito diferenciada), passa pela debilidade das metodologias de concepção e desenvolvimento dos currículos, encontra impasses oscilantes na formação profissional dos agentes educativos e termina na incapacidade de objectivação do que entender (e portanto avaliar) por qualidade das saídas.

As experiências disponíveis de implementação de Sistemas de Gestão da Qualidade (SGQ) em instituições de ensino superior (IES) mostram grandes dificuldades quando pretendem gerir o processo-chave do ensino-aprendizagem, ficando muitas vezes nas áreas administrativas.

Contudo, as actuais dificuldades terão de ser ultrapassadas, sob pena de se comprometerem drasticamente os níveis de desenvolvimento e de qualidade de vida desejados. As insuficiências terão impactes, pelo menos, ao nível da totalidade de uma geração.

A educação constitui o sector mais determinante para o futuro de uma sociedade. Esta importância aumenta com o nível de desenvolvimento do país ou da região, nomeadamente por-

que a competitividade exige níveis de qualificação mais elevados, que não são possíveis de alcançar sem que os sistemas de ensino-aprendizagem obtenham a eficácia de satisfazerem as necessidades da comunidade em quantidade e em qualidade das suas saídas, a preços relacionados de forma adequada com os recursos afectos.

Os professores constituem o elemento fundamental de ensino, pelo que não podem vingar políticas ou estratégias que não os coloquem no centro do sistema. O serviço é prestado essencialmente (tal como é característico dos serviços em geral) na interface e interacção professor/aluno.

Contudo, estas actividades ocorrem de forma isolada e solitária (sala de aula), onde o professor é deixado sem ajuda, muitas vezes perante situações difíceis e complexas, nomeadamente de liderança de turmas e de relacionamento com os estudantes, para as quais não se encontra vocacionado e preparado. Por exemplo, Lee e Spisto (2010, pp.3) afirmam: "Para ensinar adequadamente uma turma diversificada, é necessário conhecer e entender a diversidade cultural para que as recomendações apropriadas e adequadas possam ser fornecidas com base nos conhecimentos e vivências anteriores dos estudantes".

A evolução rápida e drástica de fenómenos sociais e sócio-demográficos, a par da evolução técnico-científica e da dominância das tecnologias de informação e comunicação (TIC), acarreta para os processos de ensino-aprendizagem questões novas e pouco

estudadas, assumindo-se com frequência, de forma ingênua mas também intolerável, a premissa de que o professor as pode resolver totalmente, eventualmente usando e abusando de uma autoridade ilimitada e incondicional.

Especificidades das IES face à implementação de SGQ

A introdução de SGQ nas IES, ou outras técnicas e métodos de gestão da qualidade, tem tido várias origens, nomeadamente a presença de gestores externos nos órgãos das IES, os programas de financiamento (contratos de ensino-aprendizagem, contratos de I&D) e a massificação dos acessos.

Os SGQ são concebidos para controlar e gerir as actividades mais relevantes com impacto na qualidade das saídas. Este conceito de qualidade das saídas tem associadas duas questões:

- A qualidade é definida como o nível de conformidade com requisitos dado por um conjunto de características distintivas (logo não existe uma qualidade universal, já que os requisitos podem variar, os níveis de conformidade com esses requisitos também, bem como as características distintivas);
- A qualidade é entendida como a forma eficaz de alcançar os resultados desejados (ou seja, a qualidade definida). Contudo, no âmbito de aplicação de um sistema da qualidade a IES, os conceitos associados à própria definição da qualidade assumem dimensões específicas, geram muitas opiniões (muitas vezes não fundamentadas no conhecimento técnico e científico), sendo propostas variadas abordagens.

No caso particular da implementação formal de um SGQ, surgem novas questões. Por exemplo, Karapetrovic e Honarkhah (2009) argumentam que os sistemas foram concebidos considerando os estudantes como os clientes principais do fornecimento do curso (este é o produto) pelos professores, porque, neste caso, eles são os destinatários do serviço (visão da série de normas ISO 9000). Contudo, os mesmos autores sustentam que os sistemas definidos nas normas ISO 10001 e 10002 podem também ser desenvolvidos com o enfoque noutras partes interessadas no en-

sino superior (como clientes). Tischler (2010, pp.3) sublinha que: "Os dois maiores pontos onde as abordagens da qualidade diferem das abordagens tradicionais da gestão são:

- Visão de que processos melhores e sustentáveis conduzem a melhores produtos e serviços e que estes processos podem ser continuamente melhorados;
- Entendimento de que aquelas abordagens usam um tipo particular de cultura para obter a mentalidade de melhoria contínua e de esforço sustentável.

Contudo, a maioria das IES está mais preocupada com as abordagens tradicionais para efeitos de promoção da qualidade da educação, tais como, os graus que podem oferecer, a experiência profissional dos docentes e a autoria de actividades de investigação e desenvolvimento. Assim, elas não estão receptivas a novas abordagens de gestão, como os SGQ, identificados como vindo das empresas (sinal suficiente de que não são aplicáveis às IES).

Kells (1995) sublinha que, desde há muito tempo, os académicos são agressivos com a interferência externa nas IES e com a introdução de novas técnicas de gestão. A experiência tem demonstrado que a sua resistência tem sido bem sucedida, sendo esta a razão porque a gestão tradicional tem persistido, sobrevivendo à acção de igrejas, de estados, à interferência política, indicadores de desempenho, gestão por objectivos, desprezo social e posições politicamente correctas.

Do puro ponto de vista político, as IES não seguem o usual panorama político (exemplo: esquerda, centro, direita). Não raras vezes, os argumentos mais conservadores surgem da esquerda política, dificultando o entendimento das propostas de gestão da qualidade. Os argumentos resistentes são embalados em sofisticados embrulhos de liberdade, poder, controlo, facilitismo, pedagogias românticas, acabando com o sempre conveniente "lacinho" da falta de preparação, passividade e preguiça dos estudantes.

Numa perspectiva fortemente dissonante colocam-se os defensores da teoria da complexidade/caos, propondo que, em vez de se tentar reparar a velha imagem da Escola [os professores ensinam alunos interessados, bem preparados e agradecidos], a Escola de-

veria comprometer-se numa iniciativa global de ligar os estudantes a múltiplas fontes de informação, envolvendo-os com os problemas reais de carácter local, regional e global. Consequentemente, em vez de preparar a juventude para contextos estáveis e previsíveis (esta foi a tarefa da Escola no século XX), deveria prepará-los para lidarem cada vez mais com envolventes instáveis. A juventude encara o mundo como redes interligadas de relações, enquanto a Escola ainda vê o mundo como campos segmentados de conhecimentos e experiências.

Os pontos de vista tradicionais são típicos de um mundo ameaçado por perdas eventuais (identidade, poder, posição política ou social). Handy (1995) chama a atenção para o facto de que quanto mais turbulentos são os tempos, maior é a complexidade do mundo e mais são os paradoxos.

Snyder *et al.* (2000) apontam três importantes forças condutoras: em primeiro lugar, os modelos lineares de mudança planeada são inadequados para os desafios presentes; em segundo lugar, as rápidas e por vezes drásticas mudanças estão a democratizar os sistemas globais de intercâmbio e trocas (por exemplo, o capital intelectual está a redesenhar os nossos sistemas de trabalho); em terceiro lugar, as forças democratizantes (por exemplo as TIC, os mercados globais, os sistemas financeiros) estão a mudar a demografia e as redes globais.

"A eficácia da maioria das IES, sendo públicas ou subsidiadas por fundos públicos, tem-se tornado cada vez mais imperativa, quer em termos de recursos quer em termos éticos. A luta contra qualquer tipo de desperdício (materiais, tempo, recursos) é um pilar básico da sustentabilidade, o que pode ser uma grande área de consenso para toda a academia".

Em termos de síntese, podemos dizer que as aplicações de técnicas e metodologias da qualidade apenas podem ser consideradas com sucesso quando forem capazes de mover as entidades para níveis significativamente mais elevados de desempenho. Hackman e Wageman (1995, p.336) afirmam que "a implementação é fácil, mas as velhas estruturas e sistemas organizacionais continuam incólumes, continuando a gerar as mesmas dinâmicas de comportamento como dantes", o que é muitas vezes suficiente para destruir todas as iniciativas e melhorias.

Finalmente, a eficácia da maioria das IES, sendo públicas ou subsidiadas por fundos públicos, tem-se tornado cada vez mais imperativa, quer em termos de recursos quer em termos éticos. A luta contra qualquer tipo de desperdício (materiais, tempo, recursos) é um pilar básico da sustentabilidade, o que pode ser uma grande área de consenso para toda a academia. A qualidade pode fornecer um contributo decisivo para alcançar os resultados desejados (a qualidade) ao mínimo custo e com o máximo benefício para a sociedade e a humanidade.

Algumas características desfavoráveis das IES

Assumindo que as IES devem preparar a juventude para o futuro, estas deveriam ter algumas (ou todas) das seguintes características (Bahrami, 1992): estruturas achatadas, redes baseadas em equipas, novas relações empregados-empregadores, mudança contínua e caleidoscópica, flexibilidade, mudança nas medidas de desempenho, gestão dos activos imateriais. Consequentemente, poderiam aplicar, por exemplo, o conceito de organização bimodal, o que significaria lidar com aspectos aparentemente contraditórios: centralização e descentralização; estabilidade e dinamismo; uniformidade e diversidade. Este conceito implicaria que a organização bimodal usasse duas abordagens igualmente planeadas, uma para períodos de estabilidade e outra para tempos de instabilidade. Assumindo ainda que as mudanças são frequentes, permanentes e por vezes drásticas, as organizações deveriam ser concebidas para poderem ser facilmente alteradas, nomeadamente ao nível das suas estratégias e estruturas (Dervitsiotis, 2003). Mas, muitas vezes as IES estão na posição contrária, mais pró-

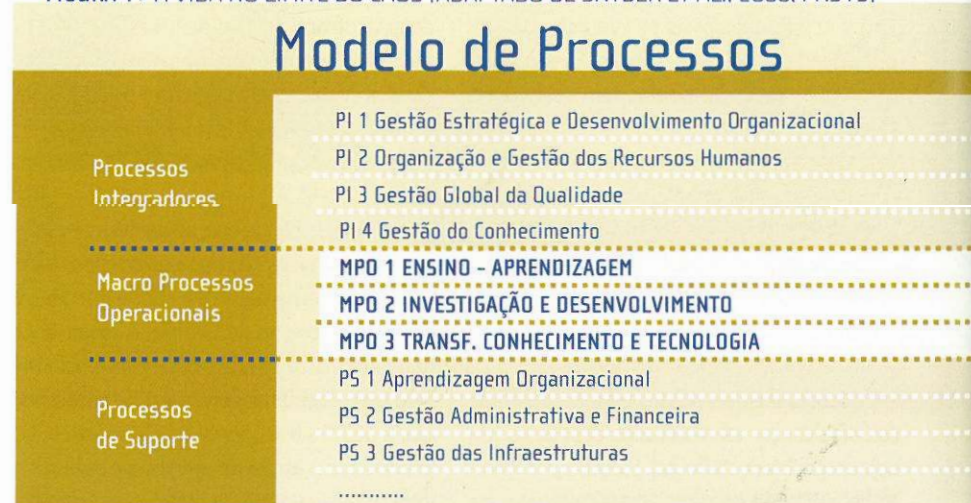
ximas de organizações em declínio do que de organizações emergentes.

Por outro lado, as IES são campos profícuos de paradoxos e ambiguidades. O seu comportamento típico é o de tentar resolver paradoxos, o que nunca pode ter sucesso. Contudo, em vez de serem vistas como fraquezas, estas características poderão tornar-se vantagens desde que as IES assumam que têm de viver com esses paradoxos e ambiguidades. Mas os líderes necessitam de ter autoridade para definir e implementar políticas coerentes. Snyder *et al.* (2000) identificaram sete paradoxos criados pelas instituições de educação, que vão desde os sistemas partilhados de tomada de decisão, passando por professores com poder e prestando contas, envolvimento da comunidade, preparação do futuro

dos docentes na gestão dos estabelecimentos, a precaridade que lhe está associada e algum amadorismo não facilitam;

- O Planeamento, incluindo o estabelecimento de objectivos, implicaria controlo mínimo sobre o contexto (social e local), os recursos (humanos, materiais, financeiros), os meios (métodos pedagógicos e educativos), o que impacta, por exemplo, a autonomia habitual dos professores;
- A Implementação e o funcionamento do SGQ (concepção, operação, logística) requerem autoridade efectiva dos órgãos de gestão sobre o processo de ensino e de aprendizagem, como garantia dos objectivos poderem ser alcançados e dos professores/gestores poderem ser responsabilizados;
- As actividades de Monitorização, Análise e

FIGURA 1 > A VIDA NO LIMITE DO CAOS (ADAPTADO DE SNYDER ET AL., 2000, PP.315)



ro com métodos antigos, trabalho individual desligado da vida da Escola, até ao controlo do comportamento dos estudantes. Os autores alinhados com a teoria da complexidade/caos (Stacey, 1995; Snyder *et al.*, 2000) alertam para a necessidade das organizações lidarem com paradoxos, gerindo mudanças radicais entre visões opostas, como ilustrado na Figura 1.

Condições básicas de implementação de SGQ

A implementação de um SGQ requer algumas condições elementares, difíceis de reunir numa Escola:

- A definição da Política obriga a equipa de gestão a encontrar um consenso de doutrina e acção, que as actuais formas participativas

Melhoria, a não serem concebidas e validadas pelas partes interessadas (pais, autarquias, regiões, tutela, Agência de Acreditação), não têm leitura útil;

- A Revisão do sistema, com base em informação definida e relevante, deveria potenciar a melhoria contínua, o que não se coaduna com a gestão centralizada e burocratizada nos ministérios, e as condições referidas nos pontos anteriores.

Adicionalmente, a definição da qualidade é difícil de gerar consenso. Alguns enfatizam a qualidade da leccionação (OECD, 2009), outros focam-se nas saídas dos processos de ensino-aprendizagem, outros confiam na robustez dos conhecimentos científicos. Assumindo que a qualidade pode ser o nível de conformidade com requisitos, fornecido por um

conjunto de características distintivas, então existirão vários níveis da qualidade, de acordo com os projectos educativos de cada IES. Contudo, muitas das IES não têm características distintivas, assumindo de forma errada que a qualidade universal existe. Mas, se não formos capazes de transpor conceitos vagos para requisitos objectivos e características definidas, passíveis de serem monitorizadas e/ou medidas, então a qualidade continuará um conceito amplo, talvez novo nas IES, mas sem valor para a sua gestão.

Alguns mitos sobre Sistemas de Gestão da Qualidade

O quadro acima caracterizado adensa-se quando vislumbramos a existência de vários mitos acerca da qualidade do ensino:

A QUALIDADE DO ENSINO É ASSEGURADA PELA QUALIFICAÇÃO CIENTÍFICA DO CORPO DOCENTE.

Insistimos, de longa data, que a referida qualificação é necessária, mas não suficiente. Um SGQ não questiona a referida qualificação, pelo contrário potencia a sua utilidade;

OS PROGRAMAS SÃO PARA ESTUDANTES MÉDIOS.

A debilidade dos métodos de concepção e de

planeamento dos processos de ensino-aprendizagem não acomoda a adequação dos objectivos em função dos estudantes, quer a nível global e grupal, quer a nível individual;

A MASSIFICAÇÃO NÃO É POSSÍVEL (NOS TERMOS ANTERIORES À MESMA).

A generalização dos acessos ao ensino, exigência absoluta da competitividade, requer novas formas de planeamento e gestão, apostadas no desenvolvimento máximo das potencialidades de todos os estudantes e de cada um;

MELHORAR IMPLICA MAIS RECURSOS.

Uma das atitudes típicas dos funcionários públicos emerge na resistência à mudança implícita na melhoria contínua, através da recusa em fazer mais e melhor com menos, ainda reclamando recursos que tendem a não existir;

MOTIVAR SIGNIFICA MELHORES SALÁRIOS.

A posição reivindicativa de melhores salários, para além da sua justiça intrínseca, leva a esquecer elementos muitas vezes mais relevantes de realização pessoal a níveis mais capazes de explorar a satisfação plena do indivíduo;

OS ESTUDANTES NÃO TÊM HÁBITOS DE ESTUDO.

Este pressuposto justifica uma posição có-

moda de não procurar soluções para responder de forma mais adequada às necessidades dos estudantes disponíveis.

Acreditamos que o caminho é longo e difícil, mas também que é a área de eleição para quem deseja melhorias sustentáveis na sociedade e na humanidade.

Abordagem por processos e integração

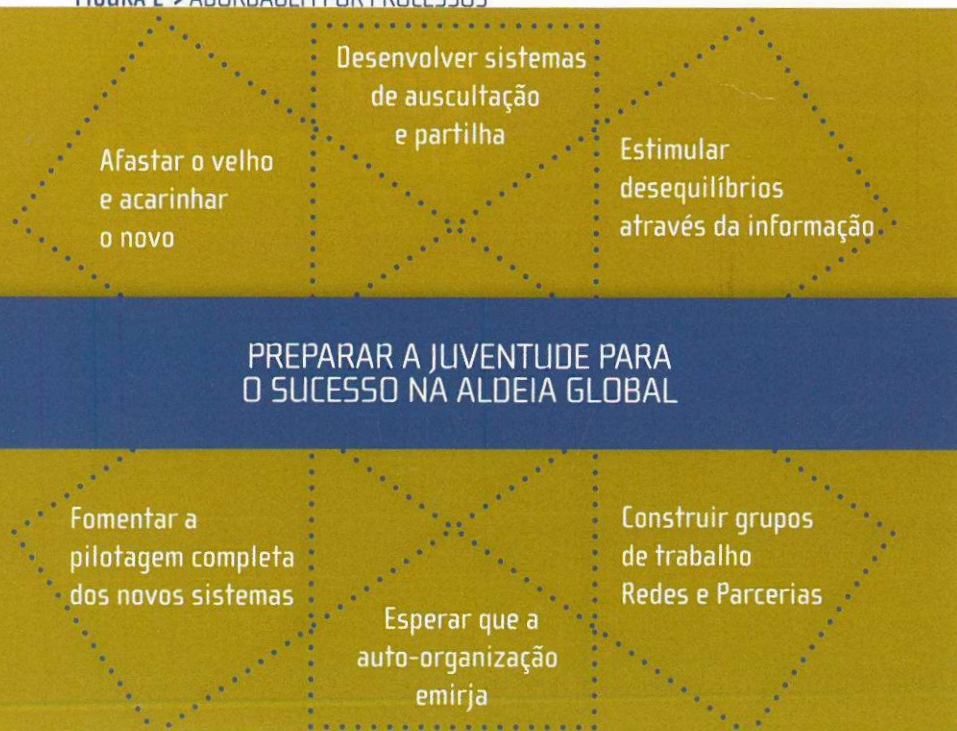
A conhecida abordagem por processos pode ser também aplicada de forma útil e natural às instituições de ensino (Pires e Lourenço, 2010). As diversas áreas científicas contribuem para os processos de ensino-aprendizagem. Estes podem ser vistos, desde o ciclo de estudos, ano lectivo, período ou semestre, até ao nível de unidades curriculares, ou outras unidades de aprendizagem.

A gestão integrada dos recursos e dos resultados fomentaria o trabalho de equipa e ajudaria a encontrar soluções mais próximas dos estudantes e de outras partes interessadas. A monitorizarão contínua ajudaria a manter os processos sob controlo, a recolocá-los naquela situação após eventuais desvios e asseguraria, de forma mais proactiva, a melhoria contínua dos processos e dos resultados.

Para que os esforços de todos os elementos de uma organização possam ser dirigidos no sentido dos seus grandes objectivos, alguém tem de desempenhar o papel de integrar as competências, as motivações e os recursos. Os integradores são normalmente pessoas que coordenam actividades e/ou processos através de grupos transfuncionais/laterais. A coordenação pode também ser feita por um outro grupo transfuncional. As tarefas de integração são melhor desempenhadas por colaboradores a tempo inteiro e fora da estrutura, o que lhes confere neutralidade e credibilidade. Os integradores são mais necessários à medida que aumenta, por exemplo, a diferenciação, a especialização funcional, a diversificação por áreas de actividade e a dispersão global. A questão central sobre os integradores é o seu poder e autoridade dentro da estrutura e a sua liberdade para se moverem através das diversas unidades em que têm de desenvolver tarefas de integração.

No âmbito de um Sistema de Gestão da Qualidade, e em relação ao Integrador-Gestor de

FIGURA 2 > ABORDAGEM POR PROCESSOS



Processo, diversas soluções podem ser encontradas:

- > Coordenadores de ciclo de estudos;
- > Coordenadores de curso;
- > Coordenadores de ano;
- > Coordenadores de áreas de aprendizagem, avaliação;
- > Conselho de turma;
- > Conselho pedagógico;
- > Coordenador técnico-científico.

Nas organizações com baixa diferenciação hierárquica e funcional, como são as IES, os integradores têm de ter a capacidade de influenciar sem usar a autoridade, o que pode ser conseguido através do reconhecimento do seu ascendente (competência e conhecimento) pelas pessoas que coordenam.

As organizações que usam abordagem por processos e integradores, muitas vezes chamadas de organizações laterais, apresentam várias vantagens segundo três dimensões:

- Geram capacidade de resposta (as capacidades são as fontes de vantagens competitivas);
- Assumem características multidimensionais (permitindo fácil tratamento de qualquer assunto, através da flexibilidade e adaptabilidade a situações não previstas);
- Fomentam a aprendizagem e a mudança.

A estrutura hierárquica, ao implementar a estratégia, tende a estabelecer ligações de poder resistentes à mudança, mantendo o *status quo* (tomando-se numa desvantagem competitiva). No lado oposto, as organizações laterais, ao criarem múltiplas ligações e múltiplas dimensões, geram o seu próprio antídoto – a existência de alguém, ágeis, reclamando por mudança.

Outra vantagem da abordagem por processos advém do seu significado "virtual", que permite conceber e reconceber a organização, de forma fácil, sem mudanças formais na estrutura hierárquica.

Análise, monitorização e medição dos processos de ensino-aprendizagem

Qualquer processo necessita de ser monitorizado, nomeadamente através de alguns

indicadores que permitam saber o que está a acontecer, qual o percurso percorrido, no sentido de entender os eventuais desvios ao desejado (qualidade), fornecer elemento de análise e suportar a tomada de acções de correcção, acções correctivas, preventivas ou de melhoria. Sem estas actividades, o processo não pode ser considerado sob controlo e muito menos gerido.

Só neste enquadramento, a avaliação do desempenho dos professores fará sentido, com três grandes objectivos:

- Contribuir para a monitorização do processo ensino-aprendizagem;
- Identificar necessidades de formação dos professores e outras necessidades de ajuda;
- Melhorar continuamente os resultados potencialmente possíveis.

No ambiente de ensino, as medidas de controlo devem ser mais do tipo orientativo, levando em conta as qualificações elevadas dos professores e a sua capacidade de planeamento do seu próprio trabalho. As referidas medidas devem facilitar e promover a flexibilidade e adaptabilidade dos procedimentos, nomeadamente aos estudantes e a outros elementos da envolvente sócio-económica em que se insere a Escola.

Conclusão

O quadro conceptual acima descrito levanta questões de implementação coerente de um SGQ (das entradas às saídas). A visão sistémica será essencial para que a qualidade comece na envolvente (identificação das necessidades) e termine na envolvente (satisfação das necessidades). Por outro lado, o suporte técnico e científico das suas abordagens tem de ser inquestionável e a organização da função qualidade tem de encontrar formas inovadoras, produzindo resultados significativos. A relevância dos sistemas de informação e comunicação tem de se colocar no patamar dos seus impactos nas tomadas de decisão. ■

António Ramos Pires

Pró-presidente para a Gestão da Qualidade do Instituto Politécnico de Setúbal
antonio.pires@estsetubal.ips.pt

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- > OECD (2009), *Tertiary education for the knowledge society: OECD thematic review of tertiary education*.
- > Bahrami, H. (1992), "The Emerging Flexible Organizations: Perspectives from Silicon Valley", in Meyers (1996, pp. 55-75).
- > Dervitsiotis K.N. (2003), "The pursuit of sustainable business excellence: guiding transformation for effective organizational change", *Total Quality Management*, Vol. 14, N.º 3, pp. 251-267.
- > Galbraith J.R. (1997), "The reconfigurable organization", in *The Organization of the Future*, Peter Drucker Foundation, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- > Hackman, J.R., Wageman, R. (1995), "Total quality management: empirical, conceptual, and practical issues", *Administrative Science Quarterly*, 40, pp. 309-342.
- > Handy, C. (1995), *the Empty Raincoat: Making sense of future*, Arrow Books Limited, Random House.
- > Karapetrovic and Honarkhah (2010), "An Application of ISO 10001 and ISO 10002 in Engineering Courses", 14th ICIT, Scranton, USA, Paper 2.2.
- > Kells, H.R. (1995), "Creating a culture of evaluation and self-regulation in higher education organisations", *Total Quality Management*, 6, pp. 457 - 467.
- > Lee, C. and Spisto, M (2010), "Efficient and Effective Lean Management in Academia: What does this mean for academic staff?" 14th ICIT, Scranton, USA, Paper 6-3 pp.3.
- > Pires, A.M.R. e Lourenço, R.T (2010), "Aplicabilidade do modelo de gestão por processos a instituições de ensino superior", *TMQ Qualidade*, N.1 (2010).
- > Snyder, K.J.; Acker-Hocevar, M.; Snyder, K. M. (2000), *Living on the Edge of Chaos: Leading Schools into the Global Age*, ASQ Quality Press, Milwaukee, Wisconsin.
- > Stacey R.D. (1995). *A Fronteira do Caos*, Bertrand Editora, Lisbon.
- > Tischler, L. (2010), "What Makes Any Approach to Quality Work", 14th ICIT, Scranton, USA, Paper 6.6.