

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA ECONÔMICA

Mônica Andrés García Morejón

**A IMPLANTAÇÃO DO PROCESSO DE QUALIDADE
ISO 9000 EM EMPRESAS EDUCACIONAIS**

São Paulo
2005

Mônica Andrés García Morejón

**A IMPLANTAÇÃO DO PROCESSO DE QUALIDADE
ISO 9000 EM EMPRESAS EDUCACIONAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Econômica, do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutor em História.

Orientadora: Prof^a Dr^a Antonia Fernanda Pacca Almeida Wright

São Paulo
2005

Para o meu pai, Julio Gregorio García Morejón.

APROVAÇÃO

Autor: Mônica Andrés García Morejón

Título: A IMPLANTAÇÃO DO PROCESSO DE QUALIDADE
ISO 9000 EM EMPRESAS EDUCACIONAIS

Tese defendida e aprovada em ____/____/____ pela comissão julgadora

(Assinatura)

(Nome / Instituição)

(Assinatura)

(Nome / Instituição)

(Assinatura)

(Nome / Instituição)

Coordenador da Área

Presidente

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Julio e Olga, que nunca pouparam esforços para fazer de mim o que hoje sou.

Agradeço especialmente à minha orientadora, Prof^a Dr^a Fernanda Pacca Wright, por ter acreditado em mim desde o início, e à Prof^a Dr^a Samira Youssef Campedelli, cujo apoio e incentivo me auxiliaram em muitas situações.

Ao Prof. Dr. Emanuel Soares da Veiga Garcia, que, em alguns momentos, fez sugestões de acréscimos ao meu trabalho, sempre de forma humilde, mas sábia.

Ao meu marido, José Antônio Freire Pepe, companheiro e incentivador de todas as horas.

Em especial, agradeço ao Bruno e Marcio, meus filhos, que deixaram de ter a presença da mãe em muitos finais de semana e muitas noites, longos momentos em que me dedicava às pesquisas e estudos.

Quero registrar também minha gratidão à Prof^a Ms. Mônica Derito Ramos, à designer gráfica Silvia Regina Cavalcanti Pereira e ao bibliotecário Manoel Maria da Silva, pelo auxílio que me prestaram em diferentes etapas deste trabalho.

RESUMO

A História atesta que, em várias épocas, a busca pela qualidade da produção sempre preocupou os proprietários, os fabricantes e os encarregados pela fiscalização do trabalho. No século XX, as primeiras tentativas de padronização de procedimentos para um maior rendimento do trabalho, especialmente na área eletrotécnica, iniciaram-se antes da Segunda Grande Guerra, na Europa, no Japão e nos Estados Unidos. Depois da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), mais precisamente em fevereiro de 1947, iniciou-se a atuação da ISO – International Organization for Standardization –, como a conhecemos hoje, sempre em busca da qualidade no processo de produção. A abreviação ISO é inspirada na palavra grega “isos”, que significa “igual”, o princípio que rege qualquer processo de padronização. A rede de Institutos ISO, com sede em Genebra, na Suíça, espalhou-se por 151 países. Um teórico pioneiro, o estatístico americano William Edwards Deming (1900-1993), elaborou 14 princípios para ajudar a planejar, aprimorar e mensurar a qualidade. Com muitos problemas a resolver devido à Segunda Grande Guerra, os Estados Unidos e o Japão abraçaram a idéia de padronização de procedimentos, no sentido de mensurar a qualidade. Para o Japão, significou, literalmente, a “reconstrução”. O conceito da qualidade foi perseguido pelas indústrias e a tecnologia por muito tempo. Tal busca se estendeu ao comércio, à saúde e à medicina, às ciências, aos serviços e à educação. Quanto a esta última, houve reação negativa nas escolas superiores, pois professores e alunos temiam que a área acadêmica pudesse ser contaminada por uma visão baseada na indústria, que, na opinião deles, era significado de produção em massa e tratamento impessoal. No entanto, uma boa liderança tem feito com que o *staff* entenda que a norma ISO resulta em comprometimento maior com as responsabilidades e otimiza o trabalho, tanto no contexto da sala de aula como nos grupos de pesquisa. Para o corpo administrativo, a ISO prova sua eficácia, pois documentos, estratégias e ações são respaldados por um manual que funciona como um verdadeiro guia de procedimentos. Neste sentido, os serviços educacionais e administrativos são enormemente favorecidos, os processos se tornam mais eficientes, os colaboradores (empregados) desenvolvem um grande senso de orgulho institucional e, como resultado, os alunos (e seus pais, no caso da educação básica), que são os principais clientes, sentem-se satisfeitos com o produto – excelência acadêmica que prepara os alunos para os desafios do século XXI.

Palavras-chave: ISO e economia. História da Qualidade. Programas de Qualidade. Empresas Educacionais.

ABSTRACT

Throughout history, owners, manufactures and work inspectors have always been concerned about the search for quality in production. In the twentieth century, even before World War II (1939-1945), Europe, Japan and the United States began the first attempts to standardize procedures in order to upgrade work, especially in the electrotechnical field. After the war, precisely in February 1947, the International Organization for Standardization, or ISO, as we know it today, was set up in search of quality in the production process. The abbreviation ISO was inspired by the Greek word “isos”, which means “equal”, the principle that rules any process of standardization. ISO network of institutes, whose Central Secretariat is in Geneva, Switzerland, has reached 151 countries. American statistician William Edwards Deming (1900-1993), the forerunner of quality theories, wrote 14 principles to help plan, improve and measure quality. With lots of problems to solve because of WWII, the United States and Japan became enthusiastic about quality. For Japan, this meant, literally, “reconstruction”. Therefore, other countries followed them and began working on quality. This concept was pursued by industries and technology for a long time. Then, with the forthcoming of the threshold of a new century and millennium, this pursuance of quality also extended to commerce, health and medical care, sciences, services and education. As to the latter, ISO was met with skepticism by school personnel. Colleges and universities reacted even worse, as professors and students feared the academic field would be contaminated by an industry-centered view, which they thought to be synonyms with mass-production and impersonal treatment. They refused to see that Education could be greatly favored by ISO adoption. However, a good leadership has led personnel to change their mind and understand that ISO procedures actually help them feel more committed to their tasks and optimize their work, both in the classroom context and in research groups. For administrative personnel, ISO has proved to be very effective, since documents, strategies and actions are backed up by a handbook that functions as a real guideline. The conclusion is obvious: educational and administrative services are enormously favored, processes become more efficient, the employees develop a great sense of institutional pride and, as a result, students (and their parents, in the basic education context), who are the chief customers of educational services, feel satisfied with the product – academic excellence that prepares students to face the challenges in the 21st century.

Key words: ISO and economics. History of Quality. Quality Programs. Educational establishments.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Quadro Sinóptico dos Principais Teóricos da Qualidade.....	73
Tabela 2: Critérios de Avaliação.....	80
Tabela 3: Família ISO 9000.....	92
Tabela 4: Histórico dos Certificados ISO 9001.....	100
Tabela 5: Inspeção e Ensaios	113
Tabela 6: Controle de Processos	118
Tabela 7: Comparativo	123
Tabela 8: Diferenças	136
Tabela 9: Pressupostos.....	139
Tabela 10: Modalidades Tipo A e Tipo J	140
Tabela 11: Modelo ISO 9001.....	252

LISTA DE ABREVIATURAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

ABS – American Bureau Shipping

AENOR – Asociación Española de Normalización y Certificación

ANFEI – Associação Nacional de Formação Electrónica Industrial

ANSI – American National Standards Institute

APCER – Associação Portuguesa de Certificação

AQA – Australian Quality Awards

AQP – Advanced Qualification Program

ASQC – American Society for Quality Control

BS – British Standard

BSI – British Standards Institution

BVQI – Bureau Veritas Quality International

CE – Comunidade Européia

CEAB – Canadian Engineering Accreditation Board

CEDEFOP – Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional

CFE – Conselho Federal de Educação

CQT – Controle de Qualidade Total

CSAZ – Community Safety Action Zone

CSQ – Campanha de Sensibilização para a Qualidade

CWQC – Company Wide Quality Control

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos

DIN – Deutsches Institut für Normung

DNV – Det Norske Veritas

EAC – European Accreditation of Certification

ECA – Escola de Comunicação e Artes

EFQM – European Foundation for Quality Management

EFTA – European Free Trade Association

FCAV – Fundação Carlos Alberto Vanzolini

FPNQ – Fundação para o Prêmio Nacional da Qualidade

FUVEST – Fundação Universitária para o Vestibular

GQT – Gerência de Qualidade Total

IAQ – International Academy of Quality

IBQN – Instituto Brasileiro da Qualidade Nuclear

IBQP – Instituto Brasileiro da Qualidade e Produtividade

ICSE – Indian Council for Secondary Education

IES – Instituição de Ensino Superior

INMETRO – Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial

IPQ – Instituto Português da Qualidade

ISD – Integrated System Diagnostics

ISO – International Organization for Standardization

IWA – International Workshop Agreement

JUSE – Japanese Union of Scientists and Engineers

KEIDANREN – Keizai Dantai Rengokai (Federation of Economic Organizations)

MBNQA – Malcolm Baldrige National Quality Award

NIST – National Institute of Standards and Technology

OTAN – Organização do Tratado do Atlântico Norte

PBQP – Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PNQ – Prêmio Nacional da Qualidade

RMIT – Royal Melbourne Institute of Technology

SAP – Serviço de Apoio Psicológico

SGS – Société Générale de Surveillance

TQC – Total Quality Control

TQM – Total Quality Management

UBC – Universidade Braz Cubas

UCIEE – União Certificadora

UCLA – Universidade da Califórnia, Los Angeles

UKAS – United Kingdom Accreditation Service

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UPS – University Production System

USP – Universidade de São Paulo

USQ – University of Southern Queensland

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 A EVOLUÇÃO DA QUALIDADE	26
2.1 O Conceito de Qualidade	27
2.2 A Qualidade, Antigamente.....	29
2.3 História Moderna da Qualidade.....	33
2.4 A Era da Inspeção da Qualidade.....	35
2.5 A Era do Controle Estatístico da Qualidade	39
2.6 A Era da Garantia da Qualidade	42
2.7 A Era da Gestão da Qualidade Total.....	46
2.8 O Programa Brasileiro da Qualidade.....	54
2.9 Os Principais Teóricos da Qualidade	56
2.10 Comparativo entre os Principais Teóricos.....	72
2.11 A Qualidade Premiada	75
2.12 O Prêmio Deming.....	76
2.13 O Prêmio Baldrige	78
2.14 Uma Comparação de Critérios	79
2.15 Os Padrões de Qualidade e a ISO	80
3 A EVOLUÇÃO DAS NORMAS ISO.....	89
3.1 As Normas ISO na versão de 1994.....	92
3.2 Os Níveis de documentação	94
3.3 A ISO 9001	99
3.4 As Cláusulas da ISO 9001	101
3.5 A Questão do Reordenamento das Cláusulas	106
3.6 A ISO 9002.....	119
3.7 A ISO 9003.....	119
3.8 As Normas ISO após a Revisão de 2000	120
3.9 Os Oito Princípios de Gestão da Qualidade.....	123
3.10 O Enfoque Sistêmico da ISO 9000:2000.....	125

3.11 Os Objetivos da Qualidade.....	127
3.12 Requisitos quanto a Responsabilidade	129
3.13 O Guia ISO / IWA 2:2003	132
 4 A NORMA ISO E AS PESSOAS	135
4.1 Escola-Empresa e Aluno-Cliente.....	143
4.2 A Escola como Empresa	144
4.3 O Cliente de uma Instituição de Ensino	153
4.4 Cliente <i>versus</i> Clientelismo	158
4.5 O Aluno como Cliente	161
4.6 Empresas e Governo como Clientes	167
 5 MODELOS INDUSTRIAIS ADAPTADOS PARA A REALIDADE EDUCACIONAL	170
5.1 Integração entre ISO e TQC.....	173
5.2 A Necessidade de Educar e Treinar.....	177
5.3 Críticas ao uso das Normas ISO	180
5.4 A Questão Burocrática	181
5.5 A Adequação para a Escola	184
5.6 Qualidade <i>versus</i> Custos	192
5.7 Vantagens da ISO 9000 no Ensino	199
5.8 Adaptação dos Princípios de Deming	201
 6 IMPLEMENTAÇÃO DA NORMA	249
6.1 Metodologia do Sistema	251
6.2 Especificidade de uma Instituição (o caso UNIBERO)	253
6.3 Motivação e Participação	259
6.4 Definição de Atividades e da Norma	262
6.5 Os Procedimentos	263
6.6 Verificação e Aprovação dos Documentos	266
6.7 Desenvolvimento do Manual da Qualidade	267
6.8 Avaliação das Atividades.....	268
6.9 A Implementação	269

6.10	Avaliação do Sistema da Qualidade.....	269
6.11	A Certificação	273
6.12	Um Estudo Empírico da Relação entre ISO 9000 e Rentabilidade	275
7	ALGUMAS ESCOLAS CERTIFICADAS.....	281
7.1	Em Nova Jersey, rede de ensino adota a ISO 9002	281
7.2	Em Michigan, indicada a rede Oakland Schools para a ISO 9001	282
7.3	Jefferson County Public Schools, em Louisville, Kentucky.....	283
7.4	Certificação ISO 9002 também em Ohio	284
7.5	Universidade de Wolverhampton, na Inglaterra	285
7.6	Green Land School, na Inglaterra	287
7.7	Escuela Universitaria Politécnica del Baix Llobregat, na Espanha.....	288
7.8	Institución Educativa Sek, na Espanha	288
7.9	Escuela Universitaria de Enfermería de la UPV / EHU de Donosita, en San Sebastián, Espanha	289
7.10	Associação Nacional de Formação Electrónica Industrial, em Portugal.....	290
7.11	Universidade de Tecnologia de Curtin, na Austrália.....	292
7.12	Universidade de Southern Queensland, na Austrália	296
7.13	Royal Melbourne Institute of Technology, na Austrália	297
7.14	Perspectivas na China.....	303
7.15	Ashok Hall Girls' Residential School, na Índia	303
7.16	Universidade de Mahidol, na Tailândia	304
7.17	Johnson Grammar School, na Índia	305
7.18	Colégio Saint Joseph Convent, localizado em Bangcoc, e a Escola Jirasart Wittaya, em Ayutthaia, na Tailândia	306
7.19	University Putra Malaysia, na Malásia.....	307
7.20	Escola Municipal brasileira recebe Certificado ISO 9002	310
7.21	Colégio Cristo Rei, em Marília, São Paulo, Brasil	310
7.22	Colégio Sapiens, em São Bernardo do Campo, São Paulo, Brasil	311
7.23	Colégio Monteiro Lobato e Lobatinho, em São Paulo, Brasil	312
7.24	Colégio Piaget, em São Paulo, Brasil.....	313
7.25	Universidade Braz Cubas (Mogi das Cruzes) e a Certificação ISO 9000.....	313

7.26 Centro Universitário Feevale, em Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, Brasil	314
7.27 UNIBERO, a primeira Instituição Universitária no Brasil a obter o Certificado de Qualidade ISO 9002.....	315
8 CONCLUSÃO.....	317
REFERÊNCIAS.....	320

1 INTRODUÇÃO

Da importância e do interesse que tem despertado no Brasil o tema da implantação do Sistema de Qualidade nos complexos empresariais, em geral, e nas instituições de ensino, em particular, são avalistas vários trabalhos de pesquisa – dissertações de mestrado e teses de doutorado – que, no curto espaço de tempo de oito anos, de 1997 até os nossos dias, têm sido apresentados em universidades públicas e particulares do país. Abundam os estudos voltados para as empresas de produção.

O interesse pelas empresas ou instituições de ensino tem sido menor. Só recentemente estão aparecendo alguns estudos voltados para a área da Educação. Na Universidade de São Paulo, por exemplo, a primeira tese de doutorado sobre o tema Sistema de Qualidade foi defendida e aprovada apenas em 1º de novembro de 2000. O trabalho, de Héctor Rafael Lisondo¹, da Escola Politécnica, tinha como foco de atenção a pequena e média empresa de manufatura.

Embora as correntes sociopolíticas e econômicas apontem que o pensamento antiliberal é um demonstrativo do processo de implementação do Sistema de Qualidade nas empresas, cuja origem está na política pragmática e conservadora dos teóricos americanos, desde Deming aos atuais, alicerçada nas diretrizes

¹ LISONDO, Héctor Rafael. **Qualidade Dialética**: motivação, mudança e resistências. O "saber profundo" de Deming como ponto de partida para o conhecimento e tratamento das resistências à mudanças no processo de implantação de sistemas de qualidade em pequenas e médias empresas de manufatura. 2000. 363 p.

defendidas pelo chamado neoliberalismo, e representativa da degradação do espírito de criatividade do trabalhador e sua estrita subordinação aos ditames da máquina, o certo é que várias instituições públicas brasileiras de ensino estão trilhando a via da implantação deste Sistema.

É natural e até compreensível que os defensores do pensamento de que o Estado deve estar à testa da quase exclusividade do processo de educação da sociedade através de instituições públicas achem suspeitos os processos implantados por instituições privadas, as quais, segundo eles, têm como fulcro de atenção o lucro. São pontos de vista emanados de posturas ideológicas contrapostas, cujas origens se assentam na divisão política das chamadas “esquerda” e “direita”. À guisa de lembrança, a “esquerda” ortodoxa exige que o cidadão se subordine ao Estado, albergando neste a obrigação de suprir todas as necessidades do cidadão. Já a “direita”, por entender que o Estado nem sempre administra a contento os recursos provenientes dos impostos, consequência da produtividade do setor privado, acredita mais na eficiência deste setor produtivo, e, para garanti-la, coloca em prática processos e métodos de avaliação que redundem em maior produtividade, dentro dos parâmetros de competitividade do mundo globalizado neste contexto histórico.

De uma ou de outra forma, não seria prudente pôr em dúvida a experimentação de um processo de qualificação das empresas, quaisquer que sejam, enquanto não se constatem anomalias que levem à deterioração do sistema produtivo ou da graduação do ser humano e, por conseguinte, de uma nação ou de todo um povo. A filosofia basilar da implantação do Sistema de Qualidade é bem

simples, e até ingênua, como pode aparecer à simples vista: é resultado de uma aspiração do sistema produtivo para atingir as mais altas metas de qualidade, submetidas a constantes processos de avaliação, em prol da satisfação do consumidor, seja de produtos manufaturados ou de serviços. Nesta aventura todos podem embarcar: empresas públicas ou privadas. Até os caminhos podem ter variantes, porque cada empresa pode adaptar à sua realidade os métodos e parâmetros do Sistema que melhor se adaptem às suas peculiaridades.

Pressupostos

O conteúdo deste trabalho quer transcender os limites da destinação acadêmica ao propor um conjunto de reflexões que interessam de perto a todos os profissionais envolvidos no processo da melhoria da qualidade na Educação e que busquem conhecer ou aprimorar as pesquisas acerca de novas estratégias, teóricas ou práticas, de gestão empresarial das instituições de ensino.

A questão central gira em torno da comprovação de viabilidade da implementação das normas da família ISO 9000 nessas instituições, uma vez que tais normas foram criadas e organizadas com vistas à preparação de empresas do setor manufatureiro ou de prestação de serviços para o enfrentamento da crescente concorrência nascida da globalização. Na sua origem, as normas ISO 9000 não têm qualquer vínculo com o universo do ensino, cujas peculiaridades parecem inicialmente excluí-lo da viabilidade sugerida acima. Acresce a isso o fato de que, além das peculiaridades próprias da essência do processo educacional, há barreiras também no âmbito comportamental, por preconceitos ou desinformação, que

dificultam a adaptação das normas ISO 9000 ao processo educacional. A adoção, por exemplo, do termo “cliente” para designar o aluno, ou do conceito de “empresa” para a instituição de ensino, ainda gera controvérsias, embora um número cada vez maior de teóricos da Educação já os esteja assumindo não só como válidos, mas até como desafiadores para os processos estagnados de Instituições de ensino que imaginam sobreviver à margem da concorrência.

Essa necessidade de prestar serviços de qualidade para clientes cada vez mais exigentes, num ambiente competitivo, tem levado muitas organizações a adotar modelos inovadores de gestão. Dos princípios do gerenciamento científico de Frederick Winslow Taylor² aos dias de hoje, ocorreram consideráveis melhorias nos métodos de gestão. Entretanto, no setor educacional, e no ensino superior em particular, os avanços têm sido modestos.

Wouter Van den Berghe³, um grande estudioso do tema da qualidade no ensino, observa que os primeiros interessados na utilização das normas ISO 9000, no campo educacional, foram as instituições de formação continuada para o mundo empresarial e, em menor quantidade, as escolas profissionais; ambos acham-se mais direcionados para a necessidade do mercado e para a evolução econômica. Pode-se deduzir, portanto, que a educação voltada para o mercado tem sido a ponte facilitadora do uso das normas ISO 9000 para as instituições de ensino em geral – e

² TAYLOR, Frederick Winslow: engenheiro norte-americano que, em 1911, publicou **The Principles of Scientific Management**.

³ VAN DEN BERGHE, Wouter. Estudo elaborado para o Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP).

que parece também advir daí a dificuldade muitas vezes observada no sentido de assimilar conceitos como “escola-empresa” ou “aluno-cliente”. Ocorre, no entanto, que houve, por parte das instituições acadêmicas, um paulatino aprofundamento nos estudos do conteúdo das normas ISO 9000 com a finalidade de tornar seu emprego efetivamente benéfico.

Há muitos caminhos condutores à qualidade, ou, até mesmo, à excelência, que é a qualidade no seu papel de modelo para o desempenho de instituições ou organizações similares. Um dos caminhos hoje mais apregoados – a ponto de se ter assemelhado a um modismo, tal a crescente adesão verificada nos quatro cantos do planeta, é o do uso das normas criadas pela International Organization for Standardization (ISO) como instrumento voltado para o asseguramento da qualidade.

A ISO, nascida na Europa e supostamente estruturada para enfrentar o “perigo econômico” oriental, ganhou importância no cenário de competição internacional ao propor a normalização de produtos e serviços com base em um padrão único, que fosse (como de fato foi) reconhecido e implantado por numerosos países.

A criação das normas da família ISO 9000 coincide com o apogeu da economia japonesa. Esta chegou mesmo a incomodar a hegemonia americana, a qual prontamente se reestruturou e reagiu, como é do feitio de seu estilo fortemente competitivo, em que um dos mais importantes critérios de avaliação de empresas e indivíduos é o que distingue as categorias de *winners* e *losers* (ganhadores e

perdedores). O incômodo atingiu o ápice quando começaram a chegar aos portos americanos, por exemplo, milhares de carros japoneses de inegável qualidade, importados a preços competitivos, mesmo considerados os custos adicionais de frete e taxas aduaneiras.

A difusão das normas ISO pelo mundo ocorreu com grande rapidez, e, no Brasil, o fato se manifestou com maior intensidade na década de 90, logo após o lançamento, pelo governo, do Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP).

Essas normas, conquanto hoje sejam tomadas como garantia ou até “sinônimo” de qualidade por razões de *marketing*, apenas propõem que os processos de produção industrial ou de prestação de serviços sigam critérios rigorosamente estabelecidos por escrito e passíveis de auditoria por terceiros a qualquer momento. Em tese, até um mau produto pode receber a certificação ISO, desde que as etapas do processo de produção sejam registradas por escrito e estabeleçam as providências a serem tomadas nos casos de não-conformidade.

Uma primeira indagação que se costuma colocar é a seguinte: por que razão uma empresa do ramo educacional se interessaria por uma normalização técnica como a proposta pela ISO e não por outro sistema de gerenciamento da qualidade total? Todavia, essa indagação, da maneira como está formulada, encerra um equívoco, pois gera um indevido contraponto entre normalização técnica e gerenciamento da qualidade total, quando, na verdade, aquela constitui apenas um instrumento – valioso, mas opcional – desse gerenciamento.

Em face do enfoque da presente tese, cabe delinear a natureza do tema abordado, por se tratar de uma aplicação em instituições educacionais. *Grosso modo*, tanto a empresa tradicional quanto a instituição de ensino podem ser focalizadas como “um complexo de atividades econômicas sob o controle de uma entidade jurídica, podendo consistir em um ou mais estabelecimentos ou unidades econômicas por classe de atividade”, segundo definições apresentadas na literatura sobre teoria econômica (MELLEROWICZ, 1958; BAER e HERVÉ, 1965)⁴.

No entanto, é inequívoco que a empresa educacional difere de uma empresa do ramo manufatureiro, pois “trabalha com a pesquisa e difusão do conhecimento, caracterizando-se como unidade multifacetada e plural, reunindo, sob o rótulo ‘escola’, um conjunto de saberes e fazeres constituinte de ambiente propício à convivência na diferença, extraíndo-se daí a sua peculiaridade como empresa”⁵. Portanto, ela possui caráter bastante diverso daquilo que se compreende como uma empresa tradicional, cuja origem remonta à expansão do capital comercial e cujo escopo visa somente ao lucro, sem a menor preocupação com a responsabilidade de lidar com o âmbito cognitivo do outro.

Uma instituição educacional, além de possuir características em comum com a de uma empresa comercial, pauta-se por outras, de caráter acentuadamente emocional (o intercâmbio professor/aluno, colega/colega, funcionário/aluno,

⁴ Todas as traduções realizadas para este trabalho, tanto do espanhol para o português (como no caso de Mellerowicz), como do inglês para o português, foram realizadas pela autora deste trabalho.

⁵ CAMPEDELLI, Samira Youssef. In: “Aula de português: discurso e saberes escolares”. Comunicação proferida em 12/dez/1999, no congresso “Educar para Vencer”. Salvador, FLEM (Fundação Luiz Eduardo Magalhães).

ensino/aprendizagem, atuação na sociedade, família, órgãos públicos etc), e estas promovem um tipo de inter-relacionamento mais pessoal. Nesse âmbito, a normalização técnica poderia causar espécie, já que não se vislumbra no meio educacional a “técnica” tal como é vista no meio industrial.

À escola cabe escolarizar, isto é, aplicar um sistema pedagógico que se baseia na íntima correspondência entre o físico e o psíquico e na participação ativa de docentes e escolares, aqueles instruindo e estes absorvendo o saber.

Assim vista a instituição educacional, já por sua especialidade psicopedagógica, nota-se uma variedade de caminhos muito distintos entre a empresa industrial e a empresa educacional. Sabendo-se que, como foi ressaltado no início, as normas ISO foram inicialmente empregadas no âmbito de organizações diferentes das educacionais, por que, então, instituições de ensino preocupar-se-iam com elas? Certamente por causa da necessidade de bem desempenhar suas atividades relacionadas com o planejamento e a organização empresarial, visto tratar-se de uma estrutura, conquanto educacional, de prestação de serviços.

A decisão de implementar as normas da família ISO 9000 numa instituição de ensino começa necessariamente por alguém que ocupa uma função hierárquica elevada. Entretanto, embora a idéia da implantação seja, com freqüência, do corpo diretivo da empresa, não se trata de uma imposição do poder superior. Nesse momento, manifesta-se o verdadeiro significado da palavra liderança, sem a qual a implementação das normas ISO não conseguiria ultrapassar as fronteiras da boa intenção administrativa. É imprescindível que todos os funcionários participem

conjuntamente do processo, não apenas como cumpridores burocráticos de um regulamento interno calcado na noção de autoridade, mas imbuídos de motivação pessoal em busca da qualidade total para a instituição.

Objetivando a implementação, aquele que tomou a decisão inicial deverá dar-se ao trabalho de contagiar, com seu entusiasmo, diretores, coordenadores e funcionários, e demonstrar a imprescindibilidade das mudanças. Razão e emoção têm que andar juntas. Provar a importância da implementação de um sistema de qualidade é o primeiro passo em direção ao progresso e à melhoria da instituição; a adesão coletiva a essa idéia e o respeito à liderança constituída fundamentam o sucesso da empreitada.

A decisão de certificar-se percorre caminhos tais como: diagnosticar o momento inicial da empresa, encontrar rotas para melhorar a gestão da qualidade, definir metas a serem atingidas e avaliar, mediante o emprego de eficazes indicadores de desempenho, o próprio sistema. Tudo isso constitui sério desafio, porque se trata da abordagem de gerenciamento da qualidade numa empresa educacional que implanta uma normalização técnica originalmente criada para atender à indústria.

Lançar mão de uma auditoria externa resulta sempre em alguns ganhos preciosos de credibilidade e destaca a neutralidade, razão pela qual vem sendo usada adicionalmente como estratégia de *marketing* para a organização. Mesmo que esta esteja ciente da realização satisfatória de seus trabalhos e a cada dia tente se aprimorar ainda mais por meio de reciclagem, experiências e erros, não seria fácil

provar isso sem o enquadramento da empresa no círculo de exigências apregoado pelo sistema ISO. Ser consciente disso já é um grande passo.

O empresário que não tiver em mira a melhoria contínua de sua empresa sairá perdendo na luta da competitividade, pois encontrará clientes cada vez mais exigentes e prontos para alardear isso. Qualidade já não constitui apenas um diferencial das empresas, mas um requisito fundamental para sua sobrevivência no mercado.

Um último argumento se impõe, no entanto: a busca da qualidade não pode tornar-se apenas instrumento de disputa mercadológica, por melhores e mais justos que sejam os méritos dessa razão de agir. O aprimoramento da qualidade do ensino tem como objeto principal o atendimento a um direito do aluno, ou seja, o de receber a melhor formação possível, aquela que o torne futuramente não apenas um eficiente profissional para os objetivos de lucro das empresas, mas um cidadão completo, transformador da sociedade de seu tempo.

A educação superior sustenta-se hoje sobre três pilares-chave: estratégia, qualidade e arquitetura de informação. Reciprocamente apoiados, nenhum deles é de alguma utilidade sem os outros dois. Nenhuma estratégia leva a algum lugar sem um grande empenho com a qualidade total e uma arquitetura de informação. Qualidade total não pode ser conseguida em educação superior sem uma estratégia bem estruturada e sua correspondente, a arquitetura de informação. Finalmente, nenhuma arquitetura de informação tem valor se não resultar de uma estratégia bem feita e uma preocupação grande com qualidade total.

Qualidade, diga-se por fim, não cai do céu como uma dádiva. Somente a dedicação permanente de todos os envolvidos no processo educacional e a disposição contínua de mudar para melhor pode conduzir uma instituição de ensino a um patamar em que ela possa se distinguir das similares e tornar-se motivo de orgulho a todos quantos venham a conhecer-lhe o convívio.

2 A EVOLUÇÃO DA QUALIDADE

Antes da abordagem específica de questões relativas à implementação de programas de qualidade dentro do sistema educacional – e de modo particular a utilização das normas ISO nas instituições de ensino –, cabe uma apresentação sucinta da evolução do próprio conceito de qualidade e das teorias que indicaram rumos para a obtenção prática da qualidade em produtos e serviços.

Os conceitos teóricos deram um enorme salto a partir da Revolução Industrial (1750-1830) e ganharam ainda novos contornos após a Segunda Grande Guerra (1939-1945), estimulados pela produção maciça de bens de consumo e pelo fenômeno da globalização. O conceito de qualidade, inicialmente restrito à inspeção das etapas de produção, se expandirá de modo a incluir a gestão de todos os aspectos da qualidade relativos a processos e pessoas, tanto dentro como fora da organização empresarial.

Uma poderosa ferramenta para a gestão da qualidade é o conjunto das normas ISO, inicialmente voltadas para o campo industrial, mas, por sua intrínseca flexibilidade, empregadas a seguir também nas áreas de serviço.

2.1 O Conceito de Qualidade

A noção de qualidade é extensíssima e dificilmente poderia ser reduzida a um conceito unitário. Em princípio, qualidade é qualquer determinação de um objeto em seu significado específico; é algo que caracteriza ou individualiza o próprio objeto, conforme observa Abbagnano (2000, p.816) em seu **Dicionário de Filosofia**.

Aristóteles (384-322 a.C) já distinguia o termo qualidade a partir de quatro espécies. Primeiramente, focalizou os hábitos e as disposições estáveis e duradouras como indícios de qualidade, a exemplo da perseverança, da virtude, da temperança. A seguir, o sábio grego destacou uma segunda espécie de qualidade, que consiste na capacidade ativa desses objetos, segundo a nomenclatura dos escolásticos para rebatizar essa teoria aristotélica. Um terceiro gênero de qualidade é constituído por afeições e suas conseqüências (classificados, pelos escolásticos, como qualidades passivas). Finalmente, a quarta espécie é constituída pelas formas ou determinações geométricas.

Alguns pensadores contemporâneos se debruçaram sobre essa temática e recuperaram parte do que o velho pensador grego havia disposto.

Assim, para Maranhão (2000, p. 96), “a qualidade tem de ser concreta para todos e apresentar resultados; se não houver resultados, é sinal de que o caminho não está correto”. Já Araújo e Redi (1997, p. 28) divulgam-na como “a melhoria

contínua não só de processos, sistemas, rotinas e ambientes, mas em especial de pessoas".

Qualidade, portanto, é, por natureza, um atributo em constante movimento. A prevenção de problemas, por exemplo, deve ser pensada como um enfoque que assegura a qualidade. É por meio de métodos preventivos que se detectam e se reduzem os erros ou se identificam as suas causas. Se não se consegue identificar e corrigir erros, não se tem um sistema de qualidade assegurado, verdadeiro, e todas as outras atividades de qualidade serão colocadas em risco.

A pesquisa filosófica pouco ou nada acrescentou às distinções feitas por Aristóteles. Talvez a maior contribuição que se possa destacar seja o conceito de *qualificação*. Este termo, cuja semântica sugere uma ação a partir do verbo “qualificar-se” e deixa subjacente o “ser qualificado para”, remete a ter a capacidade ou a competência, ou seja, qualificação disposicional para realizar dada tarefa ou alcançar determinado objetivo.

E qual é esse objetivo que se busca alcançar?

Evidentemente, cada ser humano, cada sociedade, cada nação, dentro dos universos micro e macrocósmico, tem seus próprios pontos de vista:

determinações disposicionais, que compreendem disposições, hábitos, costumes, capacidades, faculdades, virtudes, tendências, ou qualquer outro nome que se queira dar às determinações

constituídas por possibilidades do objeto (ARISTÓTELES, *apud* ABBAGNANO, 2000, p. 816).

Assim, também podemos enxergar que determinações mensuráveis podem ser submetidas a métodos objetivos de medida: número, extensão, figura, movimento etc.

Se qualidade existe quando as partes de uma entidade afetam as ações e as habilidades para alcançar os resultados esperados, todas as atividades que levarem a este resultado também são qualificações.

A qualidade, diferentemente do gosto, é bastante passível de discussão, pois sua percepção depende de cada indivíduo, do momento da sua vida, podendo, assim, ser sempre percebida de diferentes formas.

2.2 A Qualidade, Antigamente

Em toda a sua história, o homem objetivou atingir qualidade – termo aqui em sua mais ampla significação: a boa feitura, como resultado, daquilo que alguém se propôs a fazer. Bons caçadores e bons artesãos, quando executavam seu trabalho, o faziam da melhor forma possível para garantir o melhor resultado. O homem é voltado por natureza para o processo evolutivo e para a busca do progresso –

quanto mais não seja pela simples razão de que toda ação evolutiva tem por meta a própria sobrevivência do homem como indivíduo e como espécie.

Não convém atribuir à palavra qualidade um único significado, pois, assim como o belo, o sublime ou o bom, entre outros termos, é um significante aberto a diversos significados.

Pode-se afirmar, de maneira bastante simples e não menos objetiva, ser qualidade a capacidade de qualquer objeto ou ação de corresponder ao objetivo a que se propõe. Desse modo, por exemplo, uma caneta modesta e sem qualquer sofisticação tem qualidade quando se pode escrever com ela, do mesmo modo que não tem qualidade uma caneta dourada incapaz de atender ao único propósito da escrita. Nesse sentido, um objeto ou serviço não poderia ter boa ou má qualidade – mas apenas ter ou não ter qualidade.

O conceito mais freqüentemente utilizado é o de atribuição de gradações de serventia àquilo que não apenas atende ao objetivo proposto, como ainda o faz de maneira comparativamente melhor que a dos similares. Por exemplo, entre duas canetas, atribui-se o conceito àquela que o faz da melhor maneira, com mais suavidade e regularidade, ou que apenas tem um *design* mais sofisticado.

Isso, no entanto, pode gerar a identificação de qualidade com excelência – ou melhor, tornar a excelência um requisito indispensável da qualidade. Dessa exigência nascem orientações equivocadas.

A excelência absorve o sentido de comparação, implica a determinação de concorrer com instituições, produtos ou serviços similares e requer suplantar, manter-se em destaque, colocar-se em evidência. Para quem busca a excelência, o *benchmarking* é instrumento indispensável de trabalho.

Entretanto, a qualidade não implica a comparação e apenas se relaciona com o objetivo em si. Uma empresa ou uma instituição podem oferecer produtos e serviços de qualidade sem que eles sejam necessariamente os melhores do mercado. Ter essa conclusão em mente será muito importante quando, por exemplo, uma instituição de ensino se propuser a aprimorar a sua oferta de serviço e atender, de modo satisfatório, as exigências de seus clientes. A confusão entre qualidade e excelência pode se tornar fonte de desestímulo para os que, instados a buscar a melhoria contínua, previamente sabem que os recursos a eles disponíveis não lhes permitirão suplantar a concorrência.

Nas grandes obras arquitetônicas da Antiguidade, o homem já demonstrou dominar uma ampla gama de conhecimentos de cálculos físicos e matemáticos, bem como das características dos materiais, para produzir obras que atravessassem os tempos e glorificassem, na posteridade, seus deuses e soberanos. As pirâmides, exemplo significativo dessas conquistas, ainda hoje desafiam análises e escondem explicações para o seu gigantismo. O que foram elas, no entanto, senão a aplicação prática e em alta escala da capacidade de produzir com qualidade?

Na Grécia e na Roma antigas, o termo atingiu significação ainda mais elevada. De fato, a estupenda qualidade atingida pelas civilizações grega e romana

na escultura e na arquitetura, com pleno domínio dos materiais empregados e da engenharia de estruturas, ainda causa espanto e admiração nos tempos atuais.

Poder-se-ia também aplicar o conceito de qualidade à área abstrata do pensamento greco-romano e, neste caso, inclui-se o conjunto das obras produzidas especialmente por filósofos e legisladores. Essas obras, que pela rigorosa estruturação apresentada pressupõem um ininterrupto esforço de elaboração e re-elaboração, continuam a propor caminhos e elucidar questões aos modernos pensadores.

A qualidade é sempre resultado de um ato de vontade. Os operários que levantaram o Partenon, em Atenas, ou o Coliseu, em Roma, certamente estiveram o tempo todo sob as ordens de homens determinados a executar da melhor maneira possível cada etapa do processo construtivo. Esses homens, por sua vez, seguiam rigorosamente os padrões estabelecidos em algum meticuloso projeto que, hoje, não mais sabemos como teria sido explicitado.

O desenvolvimento da civilização trouxe a divisão do trabalho por especialização e, para que tudo ocorresse da melhor forma possível, certamente se fazia alguma inspeção. O conceito de qualidade implica sempre a existência de alguma forma de inspeção.

Os conceitos de especialização e inspeção ganham significado especial com o surgimento das guildas, no século XIII. As guildas eram corporações formadas por negociantes e artesãos que mantinham contato direto com os compradores e

exerciam já uma forma de controle da qualidade dos produtos manufaturados. Esses artesãos da Idade Média, ao trabalharem sob encomenda e jogarem fora os produtos com algum defeito, praticavam individualmente o que os responsáveis pela construção das pirâmides, do Partenon, do Coliseu ou das grandes catedrais góticas faziam dentro do grupo de trabalhadores: inspeção. Mas ainda não havia, evidentemente, uma metodologia da inspeção. Com o surgimento da necessidade de oferecer produtos em maior quantidade e diversificação, os artesãos passaram a exercer o papel de verificar a produção dos aprendizes. Pode-se dizer que surgiram aí as sementes do que hoje se conhece por ensino profissionalizante e esse fato deu também início ao processo classificatório de produção e controle de qualidade.

2.3 História Moderna da Qualidade

A Revolução Industrial talvez seja o grande divisor de águas na história da produção de bens, pois as comunidades passaram a ser crescentemente abastecidas com produtos destinados ao conforto, à comunicação entre as pessoas e, especialmente, à agilização do transporte a longas distâncias. Antes, a qualidade era assegurada pelo trabalhador, que escolhia pessoalmente a matéria-prima a ser utilizada, verificava cada etapa da produção e também se responsabilizava pela entrega das mercadorias. A produção se caracterizava por poucas unidades e alto padrão de qualidade. Caso o artesão não aprovasse alguma peça, ele mesmo a recusava, quebrando-a. Os trabalhadores passaram a fabricar produtos para clientes distantes e anônimos em relação ao processo produtivo. A relação artesão-cliente se

despersonalizou, as exigências de qualidade se diluíram dentro da massa operária e novos mecanismos começaram a ser engendrados para preencher esse vazio. Tarefas anteriormente executadas só por uma pessoa foram distribuídas e, dentro do grupo, o controle dos produtos passou a ser responsabilidade de um indivíduo, o mestre industrial.

A característica dessa fase passou a ser a produção de escala, com o aumento substancial de trabalhadores para darem conta da produção; enquanto isso, os sistemas de controle adotados ainda tateavam dentro da inexperiência histórica e as soluções baseavam-se principalmente no pragmatismo dos empresários e responsáveis pelos trabalhos. Não se pode falar, ainda, em caráter científico dos processos de controle da qualidade da produção.

Um aspecto de particular importância é que, com a Revolução Industrial, surgiram também os sistemas de unidade de medida. Em razão disso, o histórico da qualidade sofreu profundas transformações e tomou, então, novos rumos. Segundo Barçante (1998, p. 2-3), ele pode ser dividido em quatro fases bem distintas: a Era da Inspeção, a Era do Controle Estatístico da Qualidade, a Era da Garantia da Qualidade e a Era da Gestão da Qualidade Total (TQM - *Total Quality Management*) ou, segundo Garvin (1992), a Era da Gestão Estratégica da Qualidade.

Quanto à consagrada expressão “qualidade total”, são necessárias algumas considerações preliminares.

A expressão, em si, não traduz com correção o conceito que pretende divulgar, pois, como observa Mezomo (1994, p.23), ela induz inadvertidamente a uma confusão com qualidade absoluta ou qualidade acabada, “até mesmo porque ‘qualidade’ não é algo estático, mas dinâmico. ‘Qualidade’ não é ‘estado’, mas ‘processo’ (busca continuada)”.

Desse modo, independentemente de conceituar melhor o termo, passamos também a usá-lo, pois concordamos com o autor, que entende como qualidade total um esforço corporativo (compromisso de todos, em todos os níveis) para adequar a estrutura e os processos à produção dos resultados previstos (satisfação dos clientes internos e externos) e à sua melhoria continuada.

2.4 A Era da Inspeção da Qualidade

Na Era da Inspeção, garantia-se a qualidade mediante exames, medições ou testes dos produtos para aferir sua conformidade com um padrão preestabelecido. A ênfase recaía sobre a conformidade. Antes da chegada do século XX, a inspeção, segundo Garvin (1992, p. 5), tinha por finalidade “exercitar o dever de verificar, descobrir os erros e trazê-los à atenção das pessoas competentes, de forma a fazer o trabalho voltar ao padrão”. Um pouco antes, ele observa que a inspeção formal passou a ser imperativa apenas com o advento da produção em massa e a necessidade de peças que fossem intercambiáveis. Devido ao aumento dos volumes de produção, as peças não podiam mais ser encaixadas umas nas outras de forma

manual. Assim, o processo demandava mão-de-obra qualificada, o que era dispendioso e demorado. Os preços, quase sempre, estavam acima do poder aquisitivo do consumidor médio, em particular no concernente a máquinas e equipamentos.

Garvin (1992) destaca que a definição de qualidade, como um todo, implicava cinco abordagens: a transcendente e as baseadas no produto, no usuário, na produção e no valor.

Em 1996, num seminário dedicado ao tema, na Universidade Estadual Paulista (UNESP), Eliane Israelina, Karin Suzana Becker, Maria de Lurdes S. Seixas e Sasha Ropke retomaram as propostas de Garvin e ampliaram as abordagens para a definição da qualidade. Resumidamente, elas são:

- a) Qualidade subjetiva: “Não sei ao certo o que é qualidade, mas eu a reconheço quando a vejo”.
- b) Qualidade baseada no produto: “O produto possui algo que lhe acrescenta valor que os produtos similares não possuem”.
- c) Qualidade baseada na perfeição: “Fazer a coisa certa na primeira vez”.
- d) Qualidade baseada no valor: “O produto possui a melhor relação custo-benefício”.
- e) Qualidade baseada na manufatura: “Qualidade é a conformidade às especificações e aos requisitos, somada à ausência de defeitos”.
- f) Qualidade baseada no cliente: “É a adequação ao uso” ou “a conformidade às exigências do cliente” .

A inspeção, no início, era exercida de maneira bastante simplista. Segundo Cerqueira Neto (1993), ela se caracterizava pelo hábito de separar os produtos bons dos produtos ruins. Por meio dela, detectavam-se os problemas e se estabeleciam níveis ou graus, dentro de uma estação de trabalho denominada “área de inspeção”. Acreditava-se, pois, que a qualidade deveria ser algo inspecionado.

Nos primeiros anos do século XX, o engenheiro norte-americano Frederick W. Taylor, que estabeleceu os princípios da administração científica, e G. S. Radford⁶ tornaram o inspetor o principal responsável pela conformidade dos produtos e, em última análise, pela qualidade. A inspeção, entretanto, esbarrava no inconveniente de que só poderia ocorrer depois de um produto já estar pronto e acabado. No caso de um produto ser reprovado após a execução, arcava-se com um custo irrecuperável e, com isso, ficava implícita uma certa equivalência entre um produto bom e um produto ruim.

Um dos melhores exemplos da conformidade como sinônimo de qualidade do produto acha-se na famosa frase de Henry Ford sobre seu carro, o mais vendido no mundo na primeira metade do século XX: “O Ford T pode ser de qualquer cor, desde que seja preto”.

Segundo a teoria de Taylor (1995), publicada pela primeira vez em 1911, o trabalho realizado deveria ser analisado e medido para se tornar eficaz. Seus princípios, voltados para a eficiência através de normas e processos técnicos,

⁶ G. S. Radford publicou **The Control of Quality in Management** em 1992.

ênfatizavam a eficiência, a racionalização dos métodos de trabalho, a crença no homem econômico, a divisão e a hierarquização do trabalho e a relevância da organização formal.

Taylor acreditava haver “uma maneira melhor” de fazer as coisas e, assim, o próprio ato da inspeção – cuja função era mais a de controlar os processos de produção em massa do que trocar peças e partes – poderia também ser melhorado. Uma inspeção bem feita traria ganho de tempo e dinheiro.

Na época, ele encontrou forte barreira à implementação da administração científica (em contraposição aos métodos empíricos até então adotados) devido ao baixo nível de instrução da classe operária, prioritariamente voltada para o trabalho braçal. A escolaridade muitas vezes nula inviabilizava a assimilação eficaz de novos conceitos abstratos pelo conjunto dos operários, embora, certamente, um ou outro se destacasse dentro do processo. Separava-se, então, o planejamento da execução.

Por volta de 1920, os Estados Unidos já deixavam para trás a simples inspeção como o mais importante fundamento da qualidade e passavam a acreditar na existência de um sistema organizado para a geração de produtos e serviços.

2.5 A Era do Controle Estatístico da Qualidade

Num segundo momento, surgiu a estatística – cuja função consistia na prevenção de erros para a melhoria da qualidade e redução de custos – como instrumento de análise do sistema.

A Era do Controle Estatístico da Qualidade teve origem por volta da década de 30. Pode-se afirmar que ela nasceu dentro da empresa Bell Telephone, nos Estados Unidos, formulada por Walter A. Shewart, Harold Dodge, Harry Homig, G. D. Edwards e, mais tarde, Joseph Juran. O grupo pesquisava soluções específicas para a questão da qualidade dos produtos da empresa e criou o controle estatístico dos processos, tendo por base a aceitação do fato de que há uma variabilidade inerente a todo processo industrial.

Shewart levantou a hipótese de que seria muito improvável a produção de duas peças iguais, por causa da diferença entre matérias-primas, habilidades humanas e até mesmo equipamentos. Ele propôs, então, o controle de qualidade baseado na aplicação de gráficos de controle, na inspeção por amostragem e no uso dos ciclos. Com o chamado Controle Estatístico de Shewart, podia-se avaliar se as peças estavam dentro do padrão aceitável.

O método seria posto em prática logo depois, durante a Segunda Grande Guerra, complementado pelo desenvolvimento de diversas outras técnicas voltadas especificamente para resolver o impasse da impossibilidade de inspecionar a

totalidade de armamentos e munições então produzidos. Técnicas de amostragem, criadas então por Dodge e Romig, obtiveram grande aceitação.

Já nessa mesma época, os estudiosos das técnicas administrativas verificaram que uma estrutura de tarefas bem determinada poderia aprimorar os processos; assim a ênfase antes dada ao controle das tarefas por Taylor passava para a ênfase no controle da estrutura. Na década de 40, esse tipo de controle passou a ser disciplina.

Garvin (1992), retomando as idéias de Shewart, preconiza que o controle de um fenômeno ocorre quando a forma futura de variação deste pode ser prevista. Entende-se, pois, que a experiência acumulada e analisada tenha um papel preponderante em tal previsão.

Assim, enquanto na Era da Inspeção o que importava era a conformidade, desta vez admite-se a não-conformidade, mas somente se mantida dentro de limites aceitáveis pelo usuário.

A Segunda Grande Guerra gerou profundas transformações em todos os aspectos da vida das nações, influenciando nas artes, na economia, nas ciências, no comércio, na indústria e, principalmente, na geopolítica. A questão da qualidade, como não poderia deixar de ser, também galgou novos patamares a partir de então.

Logo após o conflito, Douglas MacArthur (1880-1964), comandante supremo das forças aliadas, enviou ao Japão especialistas norte-americanos – como Homer

Sarasohn (1916-2001) e William Edwards Deming (1900-1993) – com o intuito de ajudar os japoneses a reerguerem sua economia devastada pela guerra e, inicialmente, fabricarem rádios mais confiáveis para uso nas vilas e cidades. Sarasohn participava do grupo destacado para ensinar os japoneses a gerenciarem uma empresa manufatureira moderna; ele introduziu o conceito de que o fundamental na operação de qualquer negócio era a visualização de um projeto cujo objetivo fosse primordialmente realizar a satisfação do cliente. Deming, por sua vez, passou a defender, no Japão, a tese de que, enquanto engenheiros e técnicos fazem produtos, seus chefes devem fazer política; logo, a decisão de produzir qualidade é política. Deming acreditava ter cometido, antes, seu maior erro ao ensinar qualidade apenas para os engenheiros e técnicos americanos, mas não para seus patrões.

Naquela época, os produtos japoneses eram de má qualidade e não havia, naturalmente, interesse dos outros países em importá-los. Mas o Japão achava-se determinado a obter maiores conhecimentos e provocar uma grande mudança. Assim, além da ajuda que chegava de especialistas americanos, os empresários locais já procuravam solução junto a duas entidades fundadas em 1946: a Federation of Economic Organizations (KEIDANREN, sigla japonesa para Keizai Dantai Rengokai, ou seja, Federação das Organizações Econômicas) e a Japanese Union of Scientists and Engineers (JUSE, sigla para União dos Cientistas e Engenheiros Japoneses). A esta, particularmente, fundada por Ishiro Ishikawa, cabia a função de desenvolver o controle japonês da qualidade.

2.6 A Era da Garantia da Qualidade

Com o término da Segunda Grande Guerra, segundo Cerqueira Neto (1993, p. 23), as organizações tiveram a obrigação de “considerar também a existência de um imperativo ambiental e tecnológico”. Isso porque, encerrada a produção de material bélico devido à inexistência de compradores, as fábricas não tinham destinação a dar para suas máquinas e trabalhadores. Portanto, o contexto ambiental configurava uma inadequação da indústria aos novos tempos. As fábricas que se renovaram com a agilidade necessária, observando a expectativa do mercado, passaram a produzir eletrodomésticos, por exemplo.

Com isso, a partir dos anos 50, começou-se a ter maior preocupação em eliminar a incompatibilidade entre o produto oferecido e as reais necessidades do cliente. Frases como “satisfação garantida ou seu dinheiro de volta” passaram a ser um imperativo no dia-a-dia das empresas. No que se convencionou chamar de sistema sociotécnico, elas aprenderam a dar maior importância às opiniões dos indivíduos no processo de tomada de decisões. Dessa nova conjuntura surgiu o planejamento estratégico, com o objetivo de adequar os produtos de cada empresa ao mercado.

A estatística perdeu relevância e começaram a ganhar força novos programas e sistemas de aprimoramento da qualidade. Estes, entretanto, não ficariam mais arraigados apenas à detecção e ao controle da qualidade. Agora se tornava necessário também incluir a postura pró-ativa das pessoas na busca de soluções

para os problemas da qualidade. Graças a essa nova postura, ainda segundo Cerqueira Neto (1993, p. 24),

o enfoque de prevenir falhas substituiu o enfoque de correção de falhas, adotado pela inspeção e controle estatístico da qualidade. (...) Todos os departamentos da organização deviam estar comprometidos na etapa de construir a qualidade de produtos e serviços, muito embora a alta administração, por desinformação e preconceito, ainda estivesse somente periféricamente envolvida.

O conjunto de todas essas novas orientações, amplamente difundidas na literatura especializada entre os anos 50 e 60, dá origem a uma nova era: a era da garantia da qualidade.

Dessa época, por exemplo, deve-se citar aqui um programa bastante difundido hoje, no ocidente, e que nasceu no Japão com o objetivo de contribuir para a melhoria da qualidade: o 5 Ss, formado a partir das iniciais das palavras *Seiri*, *Seiton*, *Seisou*, *Seiketsu* e *Shitsuke*, que foram traduzidas, respectivamente, como Senso de Utilização, Senso de Ordenação, Senso de Limpeza, Senso de Saúde e Senso de Autodisciplina.

O Senso de Utilização se caracteriza por saber distinguir o necessário do supérfluo, que deve ser descartado.

O Senso de Ordenação determina que cada objeto ou informação tenha seu lugar próprio, dentro de uma estrutura lógica que permita sua imediata localização.

O Senso de Limpeza significa manter limpo o local de trabalho e também, do ponto de vista psicológico, adotar padrões éticos de confiabilidade e transparência.

O Senso de Saúde implica manter as condições de trabalho favoráveis à saúde física e mental.

O Senso de Autodisciplina significa a busca da melhoria mediante o exercício contínuo da força física, mental e moral, utilizando instruções e auto-treinamento com força de vontade.

O programa é, em si, de fácil compreensão e rápida implementação, com bons resultados a curto prazo. Como envolve a participação coletiva e estimula o potencial criativo de cada um, sem detalhar procedimentos (que variam de empresa para empresa), pode ser considerado um valioso alicerce para a posterior implementação, com maior profundidade, de uma gerência de qualidade total.

Na era da garantia da qualidade, as ações são planejadas e sistematizadas para ganhar a confiança do cliente; ele precisa acreditar que os produtos e serviços adquiridos possuem os requisitos declarados da qualidade.

Mantinha-se ainda a característica de prevenção de problemas; agora, porém, havia outros recursos além da estatística, como quantificação de custos de qualidade e engenharia da confiabilidade. Nessa época surgiram outros dois novos conceitos, hoje amplamente utilizados, que são o Controle da Qualidade Total (TQC,

na sigla inglesa para *Total Quality Control*), formulado por Armand Feigenbaum, e zero-defeito, por Philip Crosby. Segundo Feigenbaum,

o princípio em que se assentava esta visão da qualidade total... é que, para se conseguir uma verdadeira eficácia, o controle precisa começar pelo projeto do produto e só terminar quando o produto tiver chegado às mãos de um freguês satisfeito. (...) O primeiro princípio a ser reconhecido é o de que *qualidade é um trabalho de todos* (FEIGENBAUM, *apud* GARVIN, 1992, p. 94).

O Controle de Qualidade Total (CQT) também passaria a ser utilizado no Japão com o mesmo nome (MIRANDA, 1994). Nesse período, expandiu-se o conceito da qualidade. Ela passou de disciplina e atividades dentro da fábrica para uma área mais abrangente, alcançando o gerenciamento. Sob esse aspecto, Joseph Juran (1993) trouxe também uma grande contribuição para o conceito da qualidade quando o abriu para todas as facetas da operação de uma empresa; suas idéias a respeito do processo contínuo de melhoria da qualidade, de acordo com Miranda, acabariam desembocando no conceito da gestão da qualidade total.

Izadi, Kashef e Stadt (1996) levantam interessante questão: se os administradores modernos já têm tantos problemas a resolver, por que deveriam gastar seu tempo e dar recursos para assuntos ligados à qualidade e à garantia de qualidade? A resposta, dizem eles, se dá basicamente por três razões. A primeira se refere aos próprios valores individuais voltados para a excelência. Os primeiros jesuítas, por exemplo, saídos da Universidade de Paris, simplesmente entendiam que era seu dever prestar um serviço de excelência e, ao abrirem escolas,

estabeleceram isso como padrão. A segunda razão são as exigências de competitividade nacional, regional e internacional. E a terceira razão está na globalização e na mobilização da força de trabalho.

2.7 A Era da Gestão da Qualidade Total

Após a Segunda Grande Guerra, o Japão investiu sobretudo em educação e conseguiu um comprometimento coletivo na busca da qualidade sob todos os aspectos. Kaoru Ishikawa (1998, p. 44), considerado o maior teórico da qualidade no Japão, assim a definia:

A qualidade significa qualidade de trabalho, qualidade de serviços, qualidade de informação, qualidade de processo, qualidade de divisão, qualidade de pessoal, incluindo operários, engenheiros, gerentes e executivos, qualidade de sistema, qualidade de empresa, qualidade de objetivos etc. (...) e a qualidade em todas as suas manifestações.

Essas afirmações vêm ao encontro do pensamento de Joseph Juran sobre o desenvolvimento do conceito de gestão da qualidade total:

A expressão *produto* inclui bens, serviços e informações trocadas entre a empresa e o mercado (fornecedores e clientes), tanto quanto entre os departamentos de pessoas dentro da organização. A expressão *processo* inclui processos de fabricação, bem como processos administrativos ou de vendas. E a expressão *cliente* envolve, além do público externo, que compra os produtos da empresa, todas as pessoas e grupos impactados pelas ações da empresa, estejam fora ou dentro dela. Somos todos fornecedores e

clientes. Cada pessoa e setor, dentro da organização, tem por objetivo gerar produtos capazes de satisfazer as necessidades de outras pessoas ou setores, com máximo desempenho e mínimo custo. (...) Se qualquer fornecedor gera um produto para o qual não existe um *cliente* específico, isso é um desperdício que irá onerar o produto final da empresa (JURAN, *apud* MIRANDA, 1994, p. 6).

Após trinta anos, o Japão colheu os resultados desse esforço de toda a sociedade e alinhou-se às maiores potências econômicas do mundo.

Os Estados Unidos, que nunca chegaram a perder de todo a liderança em qualidade, constataram que os japoneses se achavam à sua frente sob muitos aspectos da eficiência na produção. William Ouchi, da Universidade da Califórnia, Los Angeles (UCLA), publicou, em 1981, **Theory Z**. No livro, Ouchi parte da premissa segundo a qual, em comparação aos americanos, os japoneses administram melhor as suas empresas. Sua base de raciocínio consistia na constatação de que, nas empresas japonesas, toda a filosofia de trabalho está centrada no homem, seja ele o trabalhador interno, seja ele o cliente final. Até pouco tempo atrás, o funcionário japonês sentia a empresa na qual trabalhava como se fosse sua família⁷, sendo a troca de emprego vista quase como uma traição ao grupo.

Não por acaso foi também a partir do Japão que um teórico da administração, Masaaki Imai, criou, em 1985 (e difundiu pelo mundo), sua teoria do *Kaizen*, o

⁷ Citam-se casos extremos de funcionários que só definiram o próprio casamento após a aprovação, pelo chefe, da noiva escolhida, ou de empregados que assumiram para si toda a responsabilidade pelo fracasso, diante da concorrência, da empresa na qual trabalhavam. Essa identificação profunda, característica da cultura japonesa, constitui, sem dúvida, um dos fatores indicativos do sucesso obtido por lá em questão de qualidade.

aprimoramento constante. Segundo Imai, define-se a qualidade como qualquer coisa com potencial para melhoria (conceito inteiramente dinâmico, portanto). Sua visão, no entanto, é muito mais personalista do que possa parecer à primeira vista, pois, para ele, a prioridade não está na melhoria da qualidade do produto, e sim na qualidade das pessoas. Aquela vem como resultado desta. Em seu livro **Gemba Kaizen** (1997), Imai oferece exemplos de êxitos, nas mais diversas atividades, provando que o conceito *Kaizen* significa aprimoramento contínuo na vida pessoal, na vida familiar, social e no ambiente de trabalho. Quando aplicado ao trabalho, especificamente, o *Kaizen* significa o aprimoramento contínuo envolvendo todas as pessoas, gerentes e operários, da mesma maneira. Ishikawa (1998) dizia, a propósito do aprimoramento contínuo, que documentos não revisados em seis meses, são, certamente, documentos não utilizados.

Os produtos japoneses, principalmente aqueles importados pelos Estados Unidos, competiam com os produtos locais em qualidade e preço, mesmo considerados os custos alfandegários e de frete marítimo. Essa concorrência acentuou-se particularmente na década de 70, quando a crise do petróleo fez com que o mercado se voltasse com maior atenção para a relação custo-benefício, então bastante favorável aos produtos japoneses. A explosão da economia japonesa verificada na segunda metade do século XX passaria a ser conhecida em muitos meios como o “milagre japonês”.

A indústria automobilística mundial talvez tenha sido o setor da economia que mais profundamente sentiu os reflexos da invasão do mercado pelos produtos vindos do Japão. Esse país desestabilizou seriamente as posições da Chrysler, da

Ford e da GM, empresas cuja solidez e domínio no mercado mundial pareciam inatacáveis. Os três principais representantes da indústria automobilística americana iniciaram a partir daí um árduo trabalho em defesa de seus interesses.

Paradoxalmente, os americanos, que logo após a Segunda Grande Guerra enviaram técnicos ao Japão para ensinar princípios administrativos da produção em grande escala, sentiam-se agora obrigados a buscar junto aos mesmos japoneses a própria modernização. Insuperáveis na eficiência, os princípios de qualidade postos em prática no Japão tornavam-se cada vez mais indispensáveis para a sobrevivência das empresas no mercado globalizado. Para isso, em 1988, teve início nos Estados Unidos a formação de um grupo de trabalho – Chrysler, Ford e GM Supplier Quality Requirements Task Force –, concluído em 1992, que apresentou, entre muitos outros resultados, a criação dos manuais do Sistema QS-9000 e as respectivas ferramentas para auditorias.

Nessa busca pelos ocidentais das metodologias e estratégias responsáveis pelo surgimento do milagre japonês, equívocos foram cometidos e caricaturas do sistema da qualidade aplicado lá passaram a fazer parte da vida de algumas empresas do ocidente. Isso pode ter ocorrido, por exemplo, por uma visão limitada que pretendeu restringir à vida dentro das empresas as profundas transformações verificadas na economia do Japão. Essa visão limitada, como observa Lima (*apud* FREITAS, 1995), se deve a leituras parciais do processo, centradas em técnicas e ferramentas da qualidade, quando seria necessária uma visão global, levando em conta os valores éticos e os aspectos econômicos, religiosos, sociais e políticos característicos da cultura japonesa. É todo esse conjunto de fatores que explica o

boom econômico do Japão, e não as técnicas gerenciais adotadas naquele país; convém salientar que a própria opção por essa ou aquela técnica já deriva, em grande parte, das condições culturais. Ainda para Lima, o que muitas vezes se está fazendo no Ocidente é uma interpretação pobre do modelo japonês, na qual exigências de produção e de qualidade são conjugadas com baixos salários, estagnação na função, atraso tecnológico, instabilidade no emprego, gerência tirana, aumento do ritmo do trabalho etc; assim tenta-se incrementar a produtividade, obter trabalho de qualidade e ganhar a adesão dos trabalhadores sem lhes oferecer qualquer compensação.

Paralelamente, os anos 70 trouxeram novas e grandes melhorias globais na tecnologia de informação e transporte – como o aprimoramento da computação, os satélites de comunicação e os grandes jatos –, que também ajudaram na mudança da maneira de o mundo fazer negócios. Começou a haver, então, uma transformação radical nas indústrias de transformação e nas áreas de serviços.

Cerqueira Neto (1993) destaca algumas características no período de 1950 a 1990: postura pró-ativa por parte das pessoas e grupos que trabalham nas organizações; ênfase no ciclo de produção, desde o início do projeto até o primeiro uso de assistência técnica pós-venda; planejamento do nível de qualidade, a partir do diagnóstico do estado atual, com um programa de desenvolvimento e aprimoramento (qualidade, afinal, é algo que deve ser construído); responsabilidade de todos os indivíduos de uma organização para com a qualidade.

A qualidade começa a ser cada vez mais vista como um objetivo de caráter abrangente, que não se restringe simplesmente a uma etapa da produção ou ao produto. “As organizações”, comenta Miranda (1994, p. 5), “precisam gerar produtos e serviços em condições de satisfazer as demandas dos usuários finais – os consumidores – sob todos aspectos”. E logo adiante cita os principais causadores de não-conformidades e de custos altos nas várias etapas do processo de produção e vendas:

A má qualidade dos processos de pesquisa e avaliação das necessidades e dos desejos dos consumidores; a má interpretação dessas necessidades em termos de especificações para projetos; a inadequada documentação dos projetos; as conseqüentes distorções no planejamento de processos; e a ausência de informação precisa para os fornecedores e para a manufatura, por precário entrosamento Produção / Marketing / Vendas (MIRANDA, 1994, p. 5).

O enfoque no cliente adquiriu uma importância sem precedentes, tornado-se, cada vez mais, uma medida indispensável na obtenção da qualidade. Este ponto de vista é corroborado por Mirian Rolt (1998), em sua dissertação de mestrado sobre o uso de indicadores. A qualidade é inerente ao produto, mas julgada pelo cliente. Assim, a qualidade deve levar em conta todas as características básicas e relevantes dos produtos que adicionam o valor para o cliente, elevam sua satisfação e determinam sua preferência e retenção. A qualidade centrada no cliente abrange não somente as características dos produtos dirigidos a requisitos básicos, mas também as características relevantes que os diferenciam dos concorrentes. Tal diferenciação pode ser obtida pela oferta de novos produtos, ofertas personalizadas, rapidez nas respostas ou relacionamentos especiais. A qualidade centrada no

cliente traz no seu bojo o conceito estratégico, cuja atenção se volta para a retenção dos clientes e para a conquista de novos mercados e/ou novas fatias de mercado existentes.

Durante a avaliação do prêmio Fundação para o Prêmio Nacional da Qualidade (FPNQ), de 1997, a seguinte afirmação fez tanto eco que se tornou verdadeiro axioma: a qualidade focada no cliente vai além da preocupação com a redução de erros e de reclamações.

A ação voltada para a qualidade envolvendo a questão do cliente exige, naturalmente, grande dose de sensibilidade no desenvolvimento e na oferta do serviço para respostas rápidas e flexíveis. Embora tenham surgido, no entender de Moura (1993), formas crescentes de estratégias de qualidade, sob diversas denominações, todas voltadas para a excelência de serviço e satisfação dos clientes, o que muda são as estratégias, mas não o foco. Para Moura, a busca da satisfação dos clientes promove o conhecimento, de forma mais aprofundada, das suas expectativas e anseios, além do mercado e da concorrência.

Victor M. Colenghi, da Universidade de Uberaba, ressalta o vínculo indissolúvel hoje existente entre manutenção da qualidade e o foco no cliente. Para ele, a qualidade está ligada a atendimento, cuja missão consiste em detectar as reais necessidades dos clientes, de forma que estes fiquem entusiasmados e sejam, portanto, fiéis aos produtos e serviços, divulgando-os de forma positiva e recomendando-os a outras pessoas (1997, p. 22).

Na gestão estratégica da qualidade, originada a partir de 1980, a qualidade deve também ser administrada. A alta administração precisa liderar de fato, planejando estrategicamente e tendo a qualidade como objetivo permanente. Já não bastam a inspeção, a aplicação de métodos estatísticos ou o planejamento da qualidade. Os profissionais mais envolvidos no processo da qualidade devem interagir com outras áreas da organização, atuando como educadores ou consultores. Gestão estratégica consiste na busca da compatibilização da empresa com o ambiente externo mediante atividades de planejamento, implementação e controle, levando em conta todas as variáveis possíveis, sejam elas técnicas, econômicas, informacionais, sociais, psicológicas ou políticas. A gestão estratégica leva em conta, ainda, a premissa de que nada se faz sem recursos humanos.

Qualidade torna-se um objetivo estratégico, inserido dentro de um processo de competição com mudanças muito rápidas. As necessidades do mercado e dos consumidores são extremamente importantes na gestão da estratégia da qualidade.

O conceito de qualidade total vem sendo desenvolvido por numerosos teóricos há mais de meio século. Ela se compõe de numerosos elementos, como os princípios da administração científica de Taylor (1995), o controle estatístico de Shewart⁸, os conceitos sobre o comportamento humano de Maslow, McGregor e Herzberg, e os conceitos sobre fatores técnicos da qualidade de Deming (1990), Juran (1993), Feigenbaum e Crosby⁹, entre outros.

⁸ <http://www.fatosedados.com.br/qualidade.asp?id=10>. Acesso em 10/09/2004.

⁹ <http://www.fatosedados.com.br/qualidade.asp?id=10>. Acesso em 10/09/2004.

2.8 O Programa Brasileiro da Qualidade

O governo brasileiro, após uma articulação envolvendo entidades governamentais e da sociedade civil, lançou, em 1990, o Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP)¹⁰. O programa tem por objetivo apoiar o esforço de modernização da indústria brasileira para aumentar a competitividade de bens e serviços produzidos no País. Ele dá ênfase ao setor industrial; sua estratégia de ação, entretanto, envolve a mobilização dos mais diferentes segmentos da sociedade para a questão da qualidade.

A coordenação executiva do PBQP está sob responsabilidade da Secretaria de Política Industrial, subordinada ao Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, e tem a colaboração da Casa Civil da Presidência da República, do Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial (INMETRO) e do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos (DIEESE).

Integrando o então Subprograma I do Comitê Nacional de Qualidade e Produtividade (do PBQP), nasceu o Prêmio Nacional da Qualidade (PNQ), troféu para simbolizar o reconhecimento à excelência na gestão das organizações

¹⁰ Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior:
<http://www.mdic.gov.br/progacoes/desenvolvimento/pbqp.html> (Acesso em 28/03/2002)

sediadas no Brasil¹¹. Para administrá-lo, foi instituída, em 11 de outubro de 1991, a Fundação para o Prêmio Nacional da Qualidade (FPNQ), entidade privada e sem fins lucrativos, criada a partir da contribuição de 39 organizações públicas e privadas.

Segundo informação da própria FPNQ, desde que foi instituída ela conduziu dez ciclos de premiação do PNQ e entregou 198 relatórios de avaliação para todas as organizações candidatas; 35 delas receberam a visita dos examinadores, dentre as quais treze receberam o troféu do Prêmio Nacional da Qualidade.

Até 2001, mais de 7.300 profissionais haviam sido treinados pela FPNQ na aplicação dos critérios de excelência estabelecidos pela instituição e, destes, 1.943 atuaram efetivamente. Além disso, a FPNQ distribuiu cerca de 200 mil exemplares dos critérios de excelência do PNQ e foram realizados 36 seminários "Em busca da excelência" (nove internacionais), com um total de 8.100 participantes.

A FPNQ estimulou e participou da criação de diversas premiações setoriais e regionais, como, entre outras, o Serpro, a Petrobras, o Senai, as Delegacias Federais de Agricultura, a Sadia, a Siemens e a Gerdau.

O Prêmio Nacional da Qualidade representa, por tudo isso, um importante marco na conscientização do empresariado brasileiro para a importância da qualidade – ou melhor, da excelência, enquanto qualidade destacada – como valioso

¹¹ Revista "BANAS - Qualidade". No. 100. Setembro/2000.

instrumento de garantia de competitividade dentro de um mercado cada vez mais globalizado.

Há que se observar, no entanto, dentro dos objetivos deste trabalho, que não há ainda nenhuma ação direta da FPNQ voltada para as instituições educacionais – ou estas não tomaram ainda a iniciativa de se filiarem àquela fundação.

No campo específico da educação, merece ser relevada, entre tantas iniciativas e providências governamentais tomadas em prol da qualidade, a obrigatoriedade da avaliação institucional a partir de 1996. Já existiam anteriormente¹² algumas iniciativas em prol da qualidade na educação, mas é a partir desse ano que, por exigência de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-9394/96), fica estabelecida a avaliação institucional como um mecanismo indispensável para as escolas elevarem o nível de qualidade.

2.9 Os Principais Teóricos da Qualidade

Os estudiosos da qualidade estabeleceram, a partir de suas experiências e pesquisas individuais, diversas teorias visando ao aprimoramento da qualidade,

¹² O Brasil não ficou alheio às inquietações das universidades européias, que, a partir de 1980, começaram a sentir maior necessidade de medir, qualificar e quantificar as atividades de ensino e pesquisa, bem como a estrutura e organização das universidades. Por estarmos mais próximos do conhecimento da realidade da Espanha, um país ultimamente preocupado com sistemas de avaliação, citamos o caso concreto das universidades desse país e o “Plano Nacional para a Qualidade nas Universidades”.

sobretudo no campo empresarial. Mesmo consideradas a originalidade e a profundidade da abordagem de cada um, Barçante (1998, p. 34) observa alguns pontos que são comuns a todos eles, como, por exemplo: a) comunicação inter-áreas na fase do projeto; b) aprimoramento contínuo, pois a qualidade é dinâmica; c) necessidade do envolvimento dos fornecedores; d) responsabilidade gerencial pela ocorrência da maioria dos problemas de qualidade; e) gerentes devem ser os agentes de mudança; e f) educação e treinamento constantes em todos os níveis, sob liderança da alta administração.

William Edwards Deming (1900-1993)

Deming, nascido em Iowa, EUA, e formado em Física e Matemática, dedicou-se particularmente à Estatística. Atuou como consultor de técnicas de amostragem de um grupo de analistas da Bell Telephone e começou a implementar nas fábricas o método de Controle Estatístico da Qualidade, de Walter Shewart (1891-1967), do qual pode ser considerado um discípulo.

Após a Segunda Grande Guerra, Deming foi convidado a desenvolver seu trabalho no Japão (na verdade, Shewart é quem deveria visitar aquele país por ser responsável pelo desenvolvimento da teoria do Controle Estatístico da Qualidade). O conflito mundial havia gerado graves carências de produtos no mundo todo e a questão de produção em larga escala deixava em segundo plano a da qualidade. Deming sabia da necessidade de reerguer o moral dos trabalhadores, sobretudo nos países derrotados, e isso o levou ao Japão, pois o Controle Estatístico da Qualidade levado para lá implicava unir diretamente a questão técnica ao aspecto humano.

Isso significava também uma grande inovação quanto aos sistemas de gestão de qualidade existentes anteriormente.

O trabalho de Deming no Japão exerceu profunda influência na recuperação econômica do país. Por isso, em 1951, a Japanese Union of Scientists and Engineers (JUSE) o homenageou criando o primeiro prêmio da qualidade no mundo: o Deming Application Prize (mais conhecido como Deming Prize).

A filosofia de qualidade de Deming acha-se calcada em catorze princípios (TEIXEIRA, 1995 p. 23-25; BARÇANTE, 1998, p. 28-29), aplicáveis a todos os níveis de uma organização.

De forma resumida, são eles os seguintes:

- a) Criar constância de propósito para conseguir a melhoria contínua do produto e do serviço, com o objetivo de se tornar competitivo, manter-se no negócio e criar empregos.
- b) Adotar nova filosofia em face da era econômica. As lideranças empresariais necessitam estar conscientes desse desafio e assumir suas responsabilidades.
- c) Eliminar a dependência da inspeção em massa como forma de obter qualidade, pois esta deve ser incorporada ao produto. Evidências estatísticas devem comprovar que a qualidade está sendo construída na organização.

- d) Eliminar a prática de fazer negócios com base nos preços. Em vez disso, minimizar o custo total e romper com fornecedores que não tratam qualidade através de evidências estatísticas.
- e) Melhorar constante e continuamente o sistema de produção e serviço, para melhorar a qualidade e a produtividade. Essa tarefa cabe primordialmente à gerência.
- f) Instituir métodos modernos de formação e treinamento no local de trabalho.
- g) Adotar e instituir métodos modernos de liderança ou supervisão, objetivando, sobretudo, ajudar as pessoas a realizarem um melhor trabalho. A função de supervisão da direção necessita de uma revisão, assim como a supervisão dos operários.
- h) Acabar com o medo e encorajar a comunicação sincera entre chefias e empregados. Dessa forma, cada um poderá trabalhar com eficácia para a empresa.
- i) Eliminar as barreiras entre departamentos.
- j) Eliminar *slogans*, exortações e metas dirigidos à mão-de-obra para estimular o aumento da produtividade sem explicitar os métodos. Tais exortações só criam adversidades, pois a maior parte das causas da baixa qualidade e baixa produtividade encontra-se no sistema, fora da alçada dos operários.
- k) Eliminar os padrões que exijam cotas numéricas arbitrárias. Substituir por liderança.
- l) Remover barreiras que privam os trabalhadores, em todos os níveis, do direito de terem orgulho daquilo que fazem (seu trabalho).

- m) Instituir um vigoroso programa de educação e auto-melhoria.
- n) Instigar todas as pessoas da empresa no comprometimento com a consecução dessas transformações. A transformação é tarefa de todos.

A própria formulação dos princípios de Deming revela o direcionamento prioritário para o uso nos grandes grupos empresariais. No entanto, com as devidas adaptações, eles podem ser aproveitados também na esfera da educação¹³.

Em março de 1950, Deming iniciou uma série de conferências sobre seu método de controle de qualidade, dirigidas a pesquisadores, gerentes de produção e engenheiros. Curiosamente, essas conferências só aconteceram devido à consolidação de seu trabalho no Japão.

Deming era uma espécie de profeta ignorado em seu próprio país. De fato, ele só foi redescoberto nos Estados Unidos ao participar, em junho de 1980, do programa da rede de tevê americana NBC “If Japan Can... Why Can't We?”, produzido pela jornalista Claire Crawford-Mason. O programa buscava respostas para o declínio da competitividade americana. Claire, sabendo da antiga experiência de Deming no Japão e de seu êxito mais recente como consultor da Nashua Corporation (empresa de New Hampshire), o localizou na American University Park e lhe deu os últimos quinze minutos do programa para narrar sua experiência. Em certo momento, ele disse à apresentadora: “Penso que o pessoal daqui espera

¹³ Isso ficou comprovado, por exemplo, durante o I Congresso Brasileiro da Qualidade e da Produtividade, em 1991, quando a British Deming Association distribuiu um artigo intitulado exatamente “Deming vai à escola” (BARÇANTE, 1998, p. 29).

milagres. Os executivos americanos pensam que podem simplesmente copiar o que se faz no Japão. Mas eles não sabem o que (devem) copiar”. O êxito foi enorme. Em consequência, já no dia seguinte seu escritório passou a receber centenas de telefonemas de empresas interessadas em conhecer os caminhos para a reconquista da competitividade. Dois anos depois, Deming lançou o livro **Out of crisis**, imediatamente transformado em *best-seller*.

Embora Deming tivesse uma personalidade de confrontação, também se caracterizava por estar voltado para a área humanística. Tratava os trabalhadores como pessoas e não como partes de máquinas. Segundo ele, os responsáveis pelos problemas da qualidade eram os trabalhadores não capacitados e distraídos.

Como teórico, Deming aborda a Gerência de Qualidade Total por meio da melhoria na forma de gerenciamento e, por este motivo, as atividades podem ser iniciadas quando a alta gerência da organização está totalmente predisposta a colaborar. Durante seus anos de trabalho, Deming constatou que os responsáveis pela análise dos resultados estatísticos eram justamente os profissionais técnicos, e estes, portanto, também deveriam aprender o método. Mas não abria mão da exigência de haver comprometimento da alta gerência com a questão da qualidade. Sem essa exigência, os resultados não aconteceriam.

Em razão de sua formação em estatística, sua proposta principal consistia no controle estatístico do processo. Posteriormente, expandiu o enfoque (a abordagem), dando importância à sistemática (processos sistêmicos) para solucionar os problemas.

A essência do pensamento de Deming consiste na exigência de que todo trabalho deve ser bem feito logo no primeiro momento; isso reduz o tempo gasto com o re-trabalho e, portanto, reduz também os custos.

Philip Crosby (1926-2001)

Philip Crosby nasceu em West Virginia, nos Estados Unidos. Como gerente de qualidade da empresa Martin-Marietta, entre 1957 e 1965, desenvolveu os famosos conceitos de Zero-defeito e de fazer bem à primeira vez [como Deming]. Crosby justifica a idéia de Zero-defeito com a seguinte pergunta: “Se os erros não são tolerados na gestão financeira, por que não se deveria fazer o mesmo na área industrial?”

Sua primeira obra, **Quality is free**, editada em 1952, vendeu mais de 2,5 milhões de exemplares e foi traduzida para cerca de quinze idiomas; é considerada por muitos como o início da revolução da qualidade nos Estados Unidos e na Europa.

Segundo Crosby, há cinco ilusões fundamentais sobre qualidade:

- a) A qualidade significa luxo ou notoriedade.
- b) A qualidade é algo intangível e não mensurável.
- c) A convicção de que é impossível fazer bem na primeira vez.

- d) Os problemas da qualidade partem dos trabalhadores¹⁴.
- e) A qualidade é criada pelos departamentos de qualidade.

À semelhança de Deming, Crosby também sistematizou seu pensamento sobre a qualidade em 14 etapas (BARÇANTE, 1998, p. 29-30), que podem ser resumidas da seguinte maneira:

- a) Comprometimento dos gerentes com o fato de que o aprimoramento da qualidade é a única via para o incremento dos lucros.
- b) Criação de equipes para o aprimoramento da qualidade.
- c) Avaliação dos resultados para averiguar como se comporta o processo.
- d) Conscientização dos gerentes quanto à necessária avaliação dos custos da qualidade.
- e) A garantia da qualidade se faz pela comunicação de seus custos em todos os níveis.
- f) Ação corretiva constante, por meio de reuniões de avaliação e tomada de decisões.
- g) Criar comitês *ad hoc* para estudar o conceito Zero-defeito e formas de implementá-lo.
- h) Treinamento de supervisores quanto a cada etapa do programa de qualidade.

¹⁴ Certa vez, um gerente de fábrica de automóveis disse a Crosby que, se tivesse trabalhadores japoneses, não teria 8 por cento de defeitos nos carros produzidos. Crosby respondeu-lhe que a porcentagem só seria menor se o líder da empresa fosse japonês. Evidentemente, o gerente não gostou da resposta.

- i) Implementação do dia zero-defeito para reafirmar o compromisso com a qualidade.
- j) Estabelecimento de metas.
- k) Consulta aos empregados acerca das causas reais dos problemas.
- l) Reconhecimento, mediante compensação, àqueles que atingiram as metas propostas.
- m) Formação de comitês da qualidade com profissionais de diferentes áreas.
- n) Refazer todas as etapas anteriores.

Apesar da recomendação explícita do último princípio, não há necessidade de estrito cumprimento seqüencial ou simultâneo dos anteriores, desde que nenhum deles seja ignorado.

Fica implícito, no último dos catorze princípios de Crosby, que sua filosofia da qualidade implica uma renovação permanente de posturas pessoais, comprometimentos e objetivos.

O que diferencia a abordagem de Crosby das abordagens de Deming e de Juran (ainda a ser vista nesta seção) é o fato de não ser considerada técnica, mas comportamental. A abordagem de Crosby, atuando diretamente no comportamento das pessoas dentro e fora das organizações, torna-se então aplicável não só nas indústrias, mas também nos setores administrativos.

Armand Feigenbaum (1922-1994)

O engenheiro americano Armand Feigenbaum exerceu cargo técnico em nível de diretoria na General Electric de 1958 a 1968, presidiu a General Systems Company Inc. e a American Society for Quality Control (ASQC) e foi ganhador da Edwards Medal e do Lancaster Award for International Contributions to Quality and Productivity. Em 1970, juntamente com Ishikawa e Borel, fundou a International Academy for Quality (IAQ), da qual foi o primeiro presidente.

Dando inteira ênfase ao conceito de controle da qualidade, Feigenbaum criou, na década de 1950, o famoso Controle da Qualidade Total (TQC, na sigla inglesa), que envolve a participação de todos os níveis da empresa e pressupõe permanente motivação pessoal. Para ele, quem tem a palavra final sobre a qualidade de um produto ou serviço é o cliente.

O TQC, que logo passaria a ser usado também no Japão com o mesmo nome, pode ser definido como

um sistema eficiente para integrar o desenvolvimento, a manutenção e os esforços pelo aprimoramento da qualidade por meio dos vários grupos que formam uma organização, tais como marketing, engenharia, produção e serviços, a fim de atingir e satisfazer as necessidades do consumidor da maneira mais econômica possível (BARÇANTE, 1998, p. 31).

O controle envolve quatro etapas:

- a) estabelecer um padrão de qualidade;
- b) analisar a conformidade com o padrão estabelecido;
- c) agir corretivamente quando o padrão não for atingido; e
- d) planejar, a fim de aprimorar o padrão nas três etapas do ciclo industrial, quais sejam, o projeto, o recebimento e a produção.

Segundo Feigenbaun, a qualidade é uma forma de gerenciar a organização. Portanto, segundo essa premissa, o controle da qualidade total se dá quando um sistema efetivo integra os esforços dos variados setores ou grupos da organização envolvidos no desenvolvimento, manutenção e melhoria da qualidade com vistas a obter a completa satisfação do cliente. Essa maneira de trabalho favorece o marketing, a engenharia, a produção e faz com que o serviço tenha um custo mais reduzido.

A proposta de Feigenbaun é caracterizada pela integração de todas as atividades realizadas dentro da organização, enfatizando o caráter multi-departamental para a gerência da qualidade total. Todas as funções básicas da empresa devem ser gerenciadas tendo em vista a obtenção da qualidade.

Joseph Juran (1904-1997)

Joseph Juran nasceu na Romênia, em 1904, e sua família emigrou para os Estados Unidos quando ele tinha oito anos de idade. Licenciado em Engenharia e Direito, iniciou a carreira de consultor em 1950. Em 1979, fundou o Juran Institute.

Seu último livro intitula-se **A History of Managing for Quality** e foi publicado em 1995.

Juran e Deming são considerados os pais da revolução da qualidade no Japão. Modestamente, Juran atribui o mérito do milagre industrial japonês ao elevado nível dos gestores de produção e especialistas em qualidade do país. Segundo Juran (1993), as empresas japonesas estudaram o que outros países fizeram para alcançar qualidade, traduziram para o japonês a literatura estrangeira correspondente e convidaram especialistas norte-americanos para proferir conferências sobre o assunto.

Os magníficos resultados obtidos pelos princípios da qualidade postos em prática no Japão – tanto que em poucas décadas os japoneses reverteram completamente a noção que, ao tempo da Segunda Grande Guerra, se tinha de seus produtos como sendo de má qualidade – convenceram o engenheiro Joseph Juran a propô-los ao Ocidente como um padrão a ser seguido.

A fundamentação teórica de Juran, denominada justamente “Trilogia de Juran”, compõe-se de três etapas básicas: o controle, o aprimoramento e o planejamento da qualidade (BARÇANTE, 1998, p. 32-33). De certo modo, as três etapas abarcam a qualidade em relação ao passado (controle sobre o que se fez), ao presente (aprimoramento do que se faz) e ao futuro (planejamento do que se fará). A Trilogia de Juran forma os braços do sistema da qualidade e este, por sua vez, é o braço da empresa.

Mais detalhadamente, a Trilogia de Juran envolve os seguintes tópicos:

- **Aprimoramento da qualidade**

- a) Reconheça as necessidades de melhoria.
- b) Transforme as oportunidades de melhoria numa tarefa de todos os trabalhadores.
- c) Crie um conselho de qualidade, selecione projetos de melhoria e as equipes de projeto e de facilitadores.
- d) Promova a formação em qualidade.
- e) Avalie a progressão dos projetos.
- f) Premie as equipes vencedoras.
- g) Divulgue seus resultados.
- h) Reveja os sistemas de recompensa para aumentar o nível de melhorias.
- i) Inclua os objetivos de melhoria nos planos de negócios da empresa.

- **Planejamento da qualidade**

- a) Identifique os consumidores.
- b) Determine as suas necessidades.
- c) Crie características de produto que satisfaçam essas necessidades.
- d) Transfira a liderança desses processos para o nível operacional.

- **Controle da qualidade**

- a) Avalie o nível de desempenho atual.
- b) Compare-os com os objetivos estabelecidos.

- c) Tome medidas para reduzir a diferença entre o desempenho atual e o previsto.

Para Juran, há uma grande diferença entre o controle e o aprimoramento – que quase poderiam compor um único ciclo. Controle significa permanecer no curso, aderir ao padrão, prevenir as mudanças. Aprimoramento significa mudança, o movimento dinâmico para o novo, a busca de níveis mais altos de desempenho.

Ele vê a empresa como um macro-processo no qual diversas fases atuam integradamente, sendo cada uma delas cliente da fase anterior. Portanto, credita-se muita importância ao treinamento e ao trabalho em equipe, sendo a gerência incentivada a propiciar condições para o desenvolvimento dos projetos de controle e aprimoramento.

Juran contribuiu muito para o conceito de qualidade quando, segundo Miranda (1994), abriu tal conceito para todas as facetas da operação de uma empresa e introduziu as idéias do processo contínuo de melhoria da qualidade que desembocariam no conceito da qualidade total. Para ele, os problemas e os custos elevados na geração dos produtos e no seu processo de venda e entrega aos clientes eram resultantes dos seguintes fatores: qualidade ruim dos processos de pesquisa e avaliação das necessidades e dos desejos dos consumidores; interpretação equivocada dessas necessidades em termos de especificações para projetos; documentação inadequada dos projetos; distorções no planejamento de processos; supressão de informação precisa para os fornecedores e para a manufatura; falta de entrosamento produção/marketing/vendas.

Segundo Juran, os produtos gerados pelas organizações precisam satisfazer inteiramente as demandas dos clientes. Se um fornecedor gera um produto para o qual não existe um *cliente* específico, há desperdício e isso irá onerar o produto final da empresa. O produto inclui bens, serviços e informações trocadas entre os fornecedores e os clientes, além dos próprios setores e colaboradores da empresa. Quanto ao cliente, este é constituído pelo público consumidor, naturalmente, e também pelas pessoas que formam a totalidade da empresa, estejam dentro ou fora dela.

Dentro de uma organização, todos são fornecedores e clientes, conforme visto acima. Cada pessoa e cada setor devem gerar produtos capazes de satisfazer as necessidades de outras pessoas ou setores, com o máximo desempenho e mínimo custo.

Na busca da qualidade total, Juran destaca como elementos de suma importância o desenvolvimento do senso de responsabilidade e o alto nível de motivação em todos os níveis de uma empresa. Juran insiste na necessidade de o executivo principal levar a sério o compromisso com a qualidade e entende que devam ser eliminados programas como o zero-defeito.

Kaoru Ishikawa (1915-1968)

Ishikawa formou-se em Química Aplicada pela Universidade de Tóquio e foi um dos grandes impulsionadores da JUSE, sendo por isso considerado a figura nipônica mais importante do movimento da qualidade. Sua influência foi tanta que

chegou a ser condecorado pelo imperador japonês com a Medalha da II Ordem do Sagrado Tesouro. Com base nos ensinamentos de Deming, Juran e Feigenbaum, a partir de 1949, Ishikawa criou o sistema japonês denominado inicialmente *Company Wide Quality Control* (CWQC), o qual evoluiria para o TQC. Nessa época, ele achava-se ligado ao QC Research Group da JUSE. Mais tarde, como membro do Deming Prize, elaborou um rigoroso método de auditoria para a escolha dos vencedores. Após sua morte, a American Society for Quality Control (ASQC) passou a atribuir a Medalha Ishikawa a indivíduos ou grupos de trabalho com maior destaque no aspecto humano.

O aprimoramento contínuo, o completo envolvimento de todos os departamentos e empregados nas atividades da qualidade e o foco no cliente são alguns dos pontos altos de sua filosofia da qualidade.

Ishikawa criou um famoso “diagrama das causas dos efeitos”, apelidado de *fishbone*, em que o problema (o efeito) se acha colocado na cabeça do peixe e as causas (principais, secundárias ou terciárias), distribuídas pelas espinhas.

É interessante observar, para o propósito deste trabalho voltado para o campo educacional, a conclusão de Ishikawa (1998) de que as atividades TQC são basicamente as mesmas, podendo seus princípios ser aplicados a qualquer tipo de organização.

A principal característica da gerência de qualidade proposta por Ishikawa (1998) é que, segundo ele, cada indivíduo deve participar da execução das

atividades de gerência da qualidade – para a qual criou os famosos CCQ (Círculos de Controle de Qualidade). Cada círculo é constituído por um pequeno grupo de indivíduos que trabalham numa mesma área e, voluntariamente, desenvolvem a atividade de controle de qualidade.

Para a implementação do controle da qualidade, ainda segundo Ishikawa, são necessárias as seguintes etapas:

- a) política da qualidade definida pela alta gerência;
- b) para atender os clientes é preciso haver dentro da empresa uma política de educação para todos;
- c) todos os setores de uma organização devem ter seus procedimentos padronizados;
- d) o envolvimento dos indivíduos participantes no processo da qualidade é fundamental para a resolução de problemas;
- e) todos os setores e departamentos de uma organização devem estar integrados;
- f) os propósitos devem ser constantes.

2.10 Comparativo entre os Principais Teóricos

Em sua tese de doutorado em Engenharia da Produção, Olga Regina Cardoso (1995) observa que quando uma empresa adota o conceito de qualidade,

deve fazê-lo conforme a cultura vigente e o seu estágio na evolução da qualidade. Com a finalidade de adotar o conceito que lhe seja pertinente, tal empresa deverá examinar a proposta de qualidade que norteará suas ações quanto ao sistema, à abordagem gerencial e aos fatores humanos envolvidos na qualidade.

A implementação de um sistema de gerenciamento da qualidade, portanto, obedece critérios dinâmicos e se adapta à realidade peculiar de cada empresa. Assim, o conhecimento dos diversos fatores para a definição do conceito da qualidade traz excelente contribuição para que uma empresa obtenha êxito na implementação pretendida.

Cardoso (1995) faz ainda um valioso comparativo – reproduzido a seguir – entre os fatores de qualidade, sistema da qualidade, abordagem gerencial e recursos humanos, vistos segundo a ótica de cada um dos grandes teóricos da qualidade.

Tabela 1: Quadro Sinóptico dos Principais Teóricos da Qualidade

Fatores	Qualidade	Sistema da Qualidade	Abordagem Gerencial	Recursos Humanos
Abordagem	Definição	Características	Foco	Fatores
Deming	Perseguição às necessidades dos clientes e homogeneidade do processo de serviços com baixa variabilidade (previsibilidade)	Direcionamento pelas necessidades do consumidor e desenvolvidas pelo aprimoramento dos processos administrativos numa postura de contínua melhoria numa base objetiva, e conseqüente transferência dos resultados aos clientes	Gerência com ênfase em princípios operacionais e ação pontual, utilizando como ferramenta o controle estatístico de processos adaptado às condições de processo	Promovendo comprometimento, conscientização e motivação pela integração de objetivos do desenvolvimento individual através do desenvolvimento da empresa

Fatores	Qualidade	Sistema da Qualidade	Abordagem Gerencial	Recursos Humanos
Abordagem	Definição	Características	Foco	Fatores
Crosby	Cumprimento das especificações estabelecidas para satisfazer aos clientes de modo econômico	Construída através do envolvimento de toda a organização em torno de metas da qualidade firmemente estabelecidas, periodicamente avaliadas através de dados confiáveis de custos como elementos indicadores de necessidades de concentração de esforços	Mecanismos de planejamento e controle alimentados por esquemas eficientes de comunicação	Estabelecendo compromisso, conscientização, comunicação e motivação através de recompensas
Feigenbaum	Exigências dos clientes concretizadas através de especificações em todas as fases da produção, com qualidade de processos compatível com tais especificações	Baseados numa forte infraestrutura técnico-administrativa, com procedimentos estabelecidos detalhadamente integrados dentro da estrutura organizacional; gerenciado por especialistas, dando apoio e assistência a todas as áreas para assegurar integração em torno da função qualidade	Gerência enfatiza a responsabilidade da linha de produção de produtos e serviços pela qualidade e a ferramenta é um sistema da qualidade altamente estruturado	Desenvolvendo a conscientização em torno da contribuição de cada um para com a função qualidade
Juran	Adequação ao uso através de percepção das necessidades dos clientes e aperfeiçoamentos introduzidos a partir de níveis de serviço já alcançados	Evidenciadas através das próprias características dos produtos e serviços que garantem a satisfação dos clientes (adequação ao uso) e aprimoramento passo a passo por equipes multifuncionais, com critérios de priorização e garantia de que níveis de qualidade já atingidos serão mantidos e melhorados	Funções gerenciais em qualidade com planejamento, execução e melhoria através de metodologia de resolução de problemas	Mostrando compreensão da qualidade como uma das principais responsabilidades gerenciais, comprometimento da organização com a qualidade objetiva em todos os níveis, conscientização e conseqüente envolvimento de todos com projetos de melhoria
Ishikawa	Rápida percepção e satisfação das necessidades do mercado, adequação ao uso dos produtos/serviços e homogeneidade dos resultados dos processos (baixa variabilidade)	Instaladas desde o desenvolvimento e projeto de novos produtos e serviços e aperfeiçoada através da estrutura da empresa, reforçadas para uma rede de relações que cobrem as funções da qualidade, de forma a permitir ao cliente perceber que a qualidade esperada e prometida está garantida	A prioridade é o trabalhador buscando a valorização do homem, cabendo à gerência a função de ensinar e orientar; a direção deve transferir benefícios alcançados aos colaboradores e à sociedade; as ferramentas visam à integração das atividades	Compreendendo a qualidade como inerente ao trabalho, fazendo parte e sendo resultado do trabalho, com construção da qualidade de vida de cada um e da sociedade

2.11 A Qualidade Premiada

O princípio de Gerenciamento da Qualidade Total (TQM) consiste na busca da melhoria constante por meio da integração de todos os indivíduos, departamentos e níveis gerenciais e funcionais de uma organização. Isso implica uma nova postura do corpo funcional, instado a um comportamento pró-ativo (e não mais apenas reativo) em todas as circunstâncias, sob a liderança (e não mais mero comando) dos diversos níveis gerenciais. O foco do esforço coletivo também muda: a melhoria dos graus de eficiência e da qualidade do produto oferecido (de qualquer natureza) não constitui um fim em si, mas um meio de satisfazer ou, como já se costuma dizer, exceder as expectativas do cliente.

O TQM congrega o controle, a garantia e a melhoria da qualidade e ultrapassa o atendimento ao cliente tradicional, preocupando-se também com o cliente interno, os fornecedores e outros investidores.

Na implementação de um programa de TQM – que na verdade é mais uma filosofia de atuação do que um método específico –, uma organização precisa valer-se de certos instrumentos para a melhoria da qualidade. Entre estes instrumentos acham-se alguns excelentes sistemas, sendo mais conhecidos e utilizados o Prêmio Deming (do Japão), o Prêmio Baldrige (dos Estados Unidos) e a Certificação ISO 9000; há também, na Europa, larga utilização do Prêmio Europeu de Qualidade (European Quality Award).

Os dois primeiros compõem um conjunto de critérios de avaliação elaborados com o propósito de outorgar uma premiação (especialmente para o ramo industrial), estimulando, assim, a busca da qualidade. Esses critérios passaram, em seguida, a servir como guia para a melhoria da qualidade nas instituições que os adotaram, mas não são normas propriamente ditas, como no caso da família ISO 9000.

2.12 O Prêmio Deming

O Prêmio Deming (*Deming Prize*), criado no Japão em 1951 como uma homenagem a William Edwards Deming, objetiva fomentar a difusão do conhecimento de métodos bem sucedidos de melhoria da qualidade. A proposta inicial era a de premiar a empresa que fizesse a aplicação permanente de controle da qualidade em todos os seus setores (o chamado Company Wide Quality Control – CWQC), com base no controle estatístico (IZADI, M; KASHEF, A. E; STADT, R. W., 1996).

Não há competição; *todas* as empresas que atingem determinado padrão de qualidade são agraciadas com o prêmio, caso tenham se inscrito, antes, para avaliação pelo Comitê do Prêmio Deming. O processo de preparação de uma empresa para ser submetida à avaliação dura de três a cinco anos. Os critérios de avaliação por esse comitê se fundamentam em dez categorias principais:

- a) normas e objetivos;
- b) organização e sua operação;
- c) educação e disseminação;
- d) união e disseminação de informações;
- e) análise;
- f) padronização;
- g) controle;
- h) garantia de qualidade;
- i) resultados;
- j) planos para o futuro.

A alta administração não pode receber menos que setenta pontos na avaliação e nenhum setor da empresa pode receber menos de cinquenta pontos.

Até 1984, esse prêmio seria atribuído apenas a empresas do Japão. A primeira empresa do exterior a se inscrever para recebê-lo foi a Florida Power and Light, dos Estados Unidos, exatamente em 1984, sendo galardoada com ele cinco anos depois. Para se inscrever, a Florida Power and Light inspirou-se no maior *benchmark* de seu ramo, a Kansai Electric Power Company, já agraciada com o mesmo prêmio.

2.13 O Prêmio Baldrige

O Prêmio Baldrige – *Malcolm Baldrige National Quality Award* (MBNQA) –, instituído por lei de 1987, nos Estados Unidos, é resultado de uma ação conjunta da iniciativa privada e do governo daquele país. O principal apoio às ações do programa provém de uma fundação específica, criada no ano seguinte, a *Foundation for the MBNQA*.

O nome presta homenagem a Malcolm Baldrige, secretário americano de Comércio de 1981 até sua morte, num acidente de rodeio, em 1987. A premiação é gerenciada pelo *National Institute of Standards and Technology* (NIST) e administrada pela *American Society for Quality Control* (ASQC). O objetivo principal do Prêmio Baldrige é aumentar a competitividade das empresas americanas no mundo e sua ação se transforma na busca de modelos empresariais com histórico de qualidade superior.

Somente empresas americanas, tanto do setor público como do setor privado, se inscrevem como concorrentes ao Prêmio Baldrige. Os critérios que o norteiam, entretanto, podem ser utilizados livremente por quaisquer empresas, americanas ou não, para orientar o aprimoramento da qualidade. Embora originalmente não se previsse a destinação do prêmio a instituições de ensino, algumas já têm sido contempladas, confirmando a extensão das orientações contidas nas regras do prêmio.

Os principais valores e conceitos do Prêmio Baldrige acham-se distribuídos em sete categorias:

- a) liderança;
- b) análise da informação;
- c) planejamento estratégico da qualidade;
- d) desenvolvimento e gestão dos recursos humanos;
- e) gestão do processo de qualidade;
- f) qualidade e resultados operacionais;
- g) foco no cliente e sua satisfação.

2.14 Uma Comparação de Critérios

O estímulo ao desenvolvimento contínuo por parte de uma empresa é a principal característica comum ao Prêmio Deming, ao Prêmio Baldrige e à Certificação ISO 9000. Já a satisfação do cliente, que se poderia considerar uma obviedade em qualquer sistema moderno da qualidade, curiosamente não recebe qualquer menção por parte do Prêmio Deming; a ênfase recai numa rigorosa abordagem estatística e numa agressiva resolução de problemas.

Izadi (1996) faz uma rápida comparação, reproduzida na tabela a seguir, entre os três critérios de avaliação colocados diante da educação de nível superior.

Tabela 2: Critérios de Avaliação

SISTEMA	FOCO	QUESTÕES REVELANTES PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR
Prêmio Deming	Métodos estatísticos	Pesquisa e avaliação institucionais (exemplos: procedimentos de matrícula, progresso do aluno, desempenho do corpo docente, porcentagem de evasão, processos de seleção)
Prêmio Baldrige	Satisfação do cliente	Satisfação e retenção dos clientes (exemplos: alunos, funcionários, pais)
ISO 9000	Documentação	Certificação e avaliação (exemplos: análise curricular, programas de ensino, instalações físicas)

2.15 Os Padrões de Qualidade e a ISO

Logo após a Segunda Grande Guerra, tornou-se imperioso criar padrões certificadores de uniformidade para os produtos e serviços em âmbito mundial, devido ao expressivo aumento de bens voltados para o consumo em tempos de paz. Havia, até então, uma enorme diversidade de materiais e processos de fabricação, o que inviabilizava qualquer forma abrangente de inspeção dos produtos. Se essa inviabilização se concretizava dentro dos Estados Unidos, já então líder mundial na produção de bens em geral, muito mais forte ela se tornava quando entravam em cena as conveniências do mercado internacional.

Começaram a surgir, então, trabalhos voltados para a uniformização de normas, padrões e medidas que iriam, aos poucos, fortalecer uma cultura empresarial voltada para a transformação das realidades internas em favor das exigências externas.

Uma das iniciativas nesse sentido foi tomada em 1946, por exemplo, quando George Edwards presidiu, nos Estados Unidos, um grupo de trabalho denominado Sociedade Americana para o Controle da Qualidade (em inglês, American Society for Quality Control – ASQC).

Vários anos após esse trabalho pioneiro, a Comissão de Energia Atômica Americana elaborou, em 1970, um documento chamado *10 CFR 50 Appendix B*, que foi o primeiro modelo voltado de modo específico para a gerência da qualidade. As normas destinavam-se inicialmente à área nuclear, de alta complexidade, inviabilizando seu emprego generalizado. Por isso, normas multiníveis surgiram em seguida, trazendo no bojo alternativas cuja aplicação adequada cabia às empresas escolher.

Com as devidas adaptações, o Canadá e a Inglaterra foram os países que mais as utilizaram, respectivamente através das normas *Community Safety Action Zone* (CSAZ) 299, com quatro graus diferenciados de exigências, e BS 5750 (de British Standard), com três graus. Antes da BS 5750, publicada em 1979, havia, no Reino Unido, as Defense Standards, normas das Forças Armadas sobre o sistema de qualidade.

As normas do Canadá e da Inglaterra consideravam seis fatores: complexidade do projeto, maturidade do projeto, complexidade do processo de produção, características do produto ou serviço, segurança do usuário e economia. Em tese, permitia-se seu uso em outras áreas, mas a complexidade do conjunto gerava para as empresas o problema de estabelecer a escolha do nível ou grau

mais adequado e eficaz. A utilização em larga escala do sistema de qualidade assegurado em empresas civis começou em 1979, quando o British Standard Institute (BSI) emitiu normas para o uso industrial e comercial.

O processo de desenvolvimento da União Européia estimulou o crescimento lógico dos padrões internacionais de qualidade, pois nenhum membro integrante poderia mais insistir numa pretensa superioridade dos padrões locais.

A existência de padrões comuns, objetivando a uniformidade de características dos produtos, é necessária principalmente nos dias atuais, em que a criação de grandes blocos econômicos, como o Mercado Comum Europeu, o Mercosul e o Nafta, favorece a queda de barreiras alfandegárias.

Uma das mais importantes iniciativas voltadas para a normalização foi a fundação, em 1947, da International Organization for Standardization, instituição não governamental sediada em Genebra e mais conhecida pela sigla ISO¹⁵. Desde o início, ela tem como meta a tarefa de estabelecer normas e padrões técnicos internacionais sobre sistemas de gestão da qualidade.

A ISO 9000 constitui basicamente uma metodologia proponente de um modelo de implementação de sistemas da qualidade, aplicável a qualquer tipo de empresa, em qualquer parte do mundo. Tem como enfoque a garantia da qualidade

¹⁵ A sigla 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.

e forma um conjunto consistente e uniforme de procedimentos, elementos e requisitos para a garantia da qualidade. É uma ferramenta de trabalho e não produz resultados mágicos; sua maior ou menor efetividade depende da habilidade daqueles que a estão utilizando.

No início, suas especificações tinham uso bastante restrito, razão pela qual a ISO era praticamente desconhecida fora dos meios técnicos ligados à engenharia de produtos. Na prática, o grande público só viria a tomar conhecimento da ISO a partir da divulgação, em 1987, da série ISO 9000, pois sua implementação envolve a efetiva participação de todos os níveis hierárquicos de uma organização empresarial. Essas normas têm origem no pioneiro programa de qualidade assegurada MIL-Q9858 Quality Program Requirement for Industry¹⁶, do Departamento de Defesa americano, de 1959 – no qual também se inspirou a OTAN ao adotar, em 1968, uma série similar de normas com o prefixo AQP (Advanced Qualification Program). Portanto, não são revolucionárias.

Hoje a instituição acha-se presente em 151 países, agindo sempre no sentido de elaborar, preservar e divulgar padrões consensualmente estabelecidos, que passam a ser recomendados como poderoso instrumento voltado para a otimização do intercâmbio de bens, serviços e pesquisa tecnológica¹⁷. A ISO não exerce ação coercitiva e a decisão de seguir ou não suas recomendações compete a cada país ou empresa.

¹⁶ “MIL”, no caso, é uma abreviação de Military.

¹⁷ A ISO só não desenvolve padrões para a indústria elétrica e eletrônica. Estes são de responsabilidade da International Electrotechnical Commission (IEC), que, para isso, conta com a colaboração da ISO.

São membros da ISO, em seus respectivos países, os representantes das entidades máximas de normalização. Nos Estados Unidos, há a American National Standards Institute (ANSI); na Inglaterra, a British Standards Institute (BSI); na Alemanha, a Deutsches Institut für Normung (DIN); e no Brasil, o Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial (INMETRO).

Fundado em 1973, o INMETRO¹⁸ é quem credencia os organismos brasileiros de certificação de sistemas da qualidade, como a ISO 9000. Os dois mais conhecidos são a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), fundada em 1940 e responsável pela normalização técnica no país, e a Fundação Carlos Alberto Vanzolini (FCAV). Opcionalmente, no entanto, as empresas brasileiras podem também se valer de outros organismos como, por exemplo, American Bureau Shipping (ABS), Bureau Veritas Quality International (BVQI, inglesa), Det Norske Veritas (DNV, norueguesa), Germanischer Lloyd (alemã), Société Générale de Surveillance, (SGS, suíça), Instituto Brasileiro da Qualidade Nuclear (IBQN) e União Certificadora (UCIEE). Os principais organismos internacionais de certificação costumam manter escritórios no Brasil.

Comitês técnicos, os chamados TCs, conduzem o trabalho técnico da ISO – como o TC 176, que, no período de 1983 a 1986, elaborou o estudo sobre a emissão das normas da série ISO 9000. No Brasil, é o CB 24, da ABNT, o comitê técnico responsável pelas normas da série NBR/ISO 9000.

¹⁸ O INMETRO possui acordo de reconhecimento com os membros do International Accreditation Forum (IAF) para certificar sistemas da qualidade (ISO 9000), Sistemas de Gestão Ambiental (ISO 14001) e diversos produtos e serviços.

A certificação de uma empresa, 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 seguem detalhados padrões, preestabelecidos por escrito.

As normas ISO, em suma, constituem apenas uma valiosa ferramenta para a TQM, a Gerência da Qualidade Total. Entretanto, convém ressaltar algumas diferenças significativas entre um e outro sistema e fazer uma rápida reflexão sobre o fato de que muitos caminhos levam à qualidade.

Gardner¹⁹, ao fazer uma comparação entre a ISO 9000 e o programa de qualidade total inspirado em Deming, observa, por exemplo, que a primeira tem como vantagem apresentar requisitos muito claros. Entre outras orientações, esses requisitos ditam que revisões de contrato devem ser reformuladas em termos bem específicos. Já o programa inspirado por Deming deixa os detalhes inteiramente a cargo da organização, sem explicitar ações como controle de projeto, controle de documentos, identificação de produto e rastreamento – requisitos nessas áreas são derivados de necessidades específicas de clientes. Deming encoraja as empresas a eliminar o medo, *slogans*, exortações e gerenciamento por objetivo, bem como remover barreiras que roubem das pessoas o orgulho de um trabalho bem realizado; a série ISO 9000 não menciona nenhum desses itens. O programa de qualidade total inspirado por Deming enfatiza o conceito de uma nova teoria ou filosofia de

¹⁹ GARDNER, Bruce R. *ISO 9000 & TQM – IS IT OK TO CHOOSE?*
<<http://deming.eng.clemson.edu/pub/tqmbbs/iso9000/isovstqm.txt>>

gerenciamento mais abrangente do que o dos programas MBNQA ou série ISO 9000. Os gerentes precisam interpretar corretamente a teoria, refletir sobre o alcance do que ela propõe e aplicá-la adequadamente. Já o sistema de qualidade ISO 9000 tem por base uma teoria tradicional de controle de qualidade e busca identificar elementos, tais como controle de projeto, controle de fornecedor, de processo, inspeção, gerenciamento e treinamento para atingir resultados de qualidade para o cliente.

No entanto, importa lembrar que, mesmo sem propiciar garantia de qualidade nem ser quesito legal, a simples certificação de uma empresa possui o efeito prático de credenciá-la como sério concorrente no mercado, sobretudo internacional, por oferecer produtos ou serviços dentro de um padrão constante – ou seja, a certificação não deixa de ser altamente recomendável em tempos de globalização. Serve como guia e é um instrumento prático que facilita aos usuários assegurar a qualidade de seus produtos ou serviços, oferecendo um caminho a seguir quando uma empresa quer montar um sistema de administração de qualidade reconhecido em vários países. Por fim, o fato de uma empresa ser auditada regularmente por um grupo credenciado internacionalmente e de reconhecida neutralidade reforça todo esse efeito psicológico positivo e, sem dúvida, a eleva a um novo patamar no campo da competitividade.

Os benefícios auferidos por uma empresa certificada se referem tanto à sua relação com o mercado como com a própria estrutura organizacional e funcional. Entre eles, contam-se, por exemplo, a abertura de novos mercados pela maior credibilidade adquirida, a maior conformidade dos produtos, melhor uso dos recursos

disponíveis, custos menores de avaliação e controle, melhor atendimento às exigências dos clientes, redução dos custos de re-manufatura, aumento da lucratividade da empresa, melhor integração entre seus setores e melhores condições para acompanhamento e controle dos processos.

A certificação é considerada como um ideal de qualidade a ser conquistado, devendo ser analisada como um conjunto mínimo de exigências para um Sistema da Qualidade²⁰, servindo, todavia, como instrumento para o desenvolvimento da Gerência da Qualidade.

Um aspecto importante a ser lembrado sobre o processo de certificação de uma empresa é, segundo Rolt (1998), a concordância existente entre as empresas de consultoria e vários autores de que o processo de implementação de um sistema de qualidade tem início com o conhecimento da realidade da empresa. Disso pode-se deduzir, por exemplo, que empresas mal estruturadas ou com vícios sérios de natureza administrativa talvez precisem reestruturar-se parcialmente e adquirir um mínimo de confiabilidade e funcionalidade para o início efetivo dos estudos de implementação das normas ISO 9000.

²⁰ Um Sistema da Qualidade, segundo Colleen Liston (1999), professora da Curtin University of Technology, da Austrália, deve possuir: 1. uma missão, metas e objetivos claros e comunicados a todos; 2. sistemas bem planejados e coordenados, também comunicados a todos; 3. responsabilidade dividida e comunicada a todos; 4. indicadores de qualidade bem definidos, documentados e comunicados a todos; 5. sistemas de monitoria/medidas para verificação comunicadas a todos; e 6. métodos para correção de erros comunicados a todos.

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: os padrões em si mesmos; uma interface entre o pessoal e os métodos bem documentados para garantir a qualidade; uma missão ou propósito central (e não uma lista de objetivos); e métodos e sistemas bem definidos.

3 A EVOLUÇÃO DAS NORMAS ISO

Embora a International Organization for Standardization (ISO) já existisse desde o final da Segunda Grande Guerra, a série conhecida como ISO 9000, por ela elaborada, surgiria apenas em 1987. Nessa época, os japoneses já surpreendiam o mercado mundial e conquistavam novas fronteiras com produtos de inegável qualidade e preços fortemente competitivos.

Segundo Liston (1999), a Comunidade Européia (CE) assinou, em 1991, um memorando de acordo entre seus sete parceiros da Associação Européia de Livre Comércio (EFTA) – Áustria, Finlândia, Islândia, Liechtenstein, Noruega, Suécia e Suíça – para que um sistema de reconhecimento de certificação e de corporações de registros fosse desenvolvido. Adveio daí a European Accreditation of Certification (EAC), que engloba a Bélgica, a Dinamarca, a Irlanda, os Países Baixos, o Reino Unido, a Alemanha, a Grécia, a Itália, Portugal, a Islândia, a Noruega, a Suíça e a Suécia. Há também acordos bilaterais da CE e do EFTA com a Polônia, a Hungria, a Albânia, os Países Bálticos, a Bulgária, a Romênia e países que pertenceram à ex-União Soviética. Devido à existência de padrões nacionais na Austrália, na China, na Índia, no Japão, na Malásia, na Nova Zelândia, no Paquistão, nas Filipinas, na Coreia do Sul, em Cingapura e na Tailândia, é provável que futuros acordos comerciais no sul da Ásia Oriental incluam ISO 9000.

Há mesmo quem diga ter sido a criação das normas ISO 9000 uma tentativa européia de gerar mecanismos de defesa de seus mercados perante a invasão de

produtos vindos do Japão – mas não há razão para entrarmos no mérito de tal questão, irrelevante para os propósitos deste trabalho. A registrar, há o fato de que o Japão inicialmente deu pouca importância à ISO 9000, uma vez que os japoneses julgavam seus métodos e padrões de qualidade suficientes para atender às expectativas do mercado mundial. No entanto, a possibilidade de que viessem a encontrar barreiras não tarifárias não levou a uma mudança de atitude. A norma JIS, equivalente à ISO no Japão, somente seria publicada em 1991 – um ano depois do Brasil.

Diversos países já adotaram a ISO 9000, sendo que alguns deram a ela nomes especiais: BS 5750 na Grã-Bretanha; DIN ISO 9000 na Dinamarca; NS ISO 9000 na Noruega; AS 3900 na Austrália; Q90 nos Estados Unidos; e Defense Standard AQAP-1, empregado para a qualificação de fornecedores da defesa da OTAN.

A primeira série ISO 9000 compreendia, então, cinco normas (de ISO 9000 a ISO 9004), originalmente idealizadas para a indústria. Ela seguia as normas multiníveis e, graças à sua inerente flexibilidade, a partir de 1990 passou a ser aplicada também a outros setores da economia, como os de construção, serviço, saúde, hotelaria e educação.

Quando da criação das normas ISO, em 1987, determinou-se que elas seriam periodicamente revisadas, seja para o aprimoramento contínuo do próprio conteúdo, seja para que refletissem as inovações inerentes aos processos organizacionais.

Na primeira revisão, realizada em 1994, manteve-se a série de normas ISO 9000 a ISO 9004 –, cada qual com características, abrangências e objetivos específicos, mas sem o significado de uma progressão de melhoria. Essas normas podem ser divididas em dois tipos – *diretrizes* e *normas contratuais* –, sendo que as empresas só podem ser certificadas em relação a estas. As diretrizes orientam a seleção e uso das normas (ISO 9000) e a implementação de um sistema de gestão de qualidade (ISO 9004); esta última emprega frases como “O sistema de qualidade deve...”. As normas contratuais (ISO 9001, ISO 9002 e ISO 9003) tratam de modelos para contratos entre fornecedor (que é a empresa em questão) e cliente; emprega frases como “O fornecedor deve...”.

A segunda e última revisão, consolidada em 15 de dezembro de 2000, agrupou tudo sob a apresentação única de ISO 9000. Para diferenciá-la da anterior, já se vem empregando a grafia ISO 9000:2000 em publicações e documentos diversos.

Para este trabalho, cujo objetivo é o de demonstrar a validade do uso das normas ISO em instituições de ensino, levaremos em consideração, prioritariamente, os estudos e resultados práticos colhidos pela implementação da ISO 9000:1994. A opção se explica por uma simples razão prática: a versão implementada no final de 2000 – com inegáveis avanços teóricos e práticos em relação às anteriores – só mais recentemente começa a mostrar os resultados da inovação, pois as

transformações que implica demandam certo período de tempo até que estejam consolidadas²¹.

3.1 As Normas ISO na versão de 1994

Mais do que estabelecer um comparativo em relação às normas originais, criadas em 1987, cabe aqui uma breve exposição do conteúdo da primeira revisão, efetuada em 1994 e cujo conteúdo e aplicabilidade às instituições de ensino serão objeto de consideração posterior.

O que alguns autores denominam família ISO 9000 compõe-se de várias normas:

Tabela 3: Família ISO 9000

ISO 8402	ISO 9000-1	ISO 9000-2	ISO 9000-3	ISO 9000-4	ISO 9001
ISO 9002	ISO 9003	ISO 9004	ISO 9004-1	ISO 9004-2	ISO 9004-3
ISO 9004-4	ISO 9004-5	ISO 9004-6	ISO 9004-7	ISO 9004-8	ISO 10011-1
ISO 10011-2	ISO 10011-3	ISO 10012-1	ISO 10012-2	ISO 10013	ISO 10014
		ISO 14000	QS9000		

²¹ É importante observar, entretanto, que a estrutura de documentação anterior não precisa ser alterada para atender ao novo modelo, o que seria altamente improdutivo. Basta o emprego de uma tabela de correlação, disponível para aqueles envolvidos na operacionalização da transição.

As normas que apresentam maior pertinência a este estudo – e não todas – são analisadas a seguir, com maior ou menor profundidade, de acordo com o grau de interesse apresentado.

A **ISO 8402** não prescreve a aplicação de normas propriamente ditas, mas constitui um catálogo de definições dos termos usados nas normas em si. Trata-se, portanto, de um manual de conhecimentos básicos para quantos pretendem, a seguir, estudar em detalhes as normas ISO e cuidar de sua implementação no contexto de uma empresa.

Esse manual contém a definição do que seja a garantia da qualidade sob o ponto de vista da International Organization for Standardization como sendo o conjunto de todas as atividades planejadas e sistemáticas aplicadas dentro do sistema da qualidade e necessárias para inspirar a confiança para que uma organização cumpra os requisitos da qualidade.

A **ISO 9000** também não prescreve a aplicação das normas em si, mas é, antes, uma introdução e um guia para a seleção e o uso dos demais padrões. Dá diretrizes gerais e estabelece orientações, recomendações e critérios para a escolha e uso das normas da série; contém os fundamentos e o vocabulário utilizado.

A **ISO 9004**, por sua vez, constitui um guia geral: auxilia as companhias na implementação do sistema de qualidade, ditando as diretrizes para o sistema de gestão e estabelecendo a forma como deve ser usada a gestão da qualidade numa empresa. Ela também descreve os elementos de um sistema de qualidade. Por isso,

é usada como complemento na implementação das normas ISO 9001, 9002 e 9003. Usada em situações não contratuais, serve como guia de orientação para interpretação das normas e como guia da melhoria de qualidade. A escolha do tipo da norma a ser utilizada depende do tipo do produto ou serviços fornecidos pela organização.

As normas propriamente ditas encontram-se nas séries ISO 9001, ISO 9002 e ISO 9003, que descrevem três modelos de sistemas de qualidade diferentes, conforme segue.

3.2 Os Níveis de Documentação

A família ISO 9000, sendo fortemente baseada na documentação, recomenda o uso de quatro níveis de documentos: o Manual da Qualidade, os procedimentos, as instruções de trabalho e os registros da qualidade.

O primeiro nível – **Manual da Qualidade** – é estratégico. Interliga o organograma da empresa com o planejamento da qualidade. Estabelece objetivos do sistema de gestão da qualidade, inclui detalhes e justificativas para eventuais exclusões, ressalta a documentação dos procedimentos e descreve a interação entre os vários processos. O Manual da Qualidade é o guia para o sistema da qualidade e pode ser usado como um veículo de treinamento e referências para os funcionários. Todos têm obrigação de ler e assimilar o manual, pois ele serve como

um padrão no qual o auditor acessa o cumprimento e o funcionamento correto do sistema da qualidade. Possui características diferentes dos demais documentos e tem caráter mais duradouro. Somente após sua divulgação ocorre a implementação total do sistema e ele é um documento fundamental para a certificação. O Manual da Qualidade, portanto, deve ser elaborado com uma linguagem simples e clara, que não o condene ao desuso; ao mesmo tempo, precisa cumprir toda a formalidade requerida, ser de fácil atualização e classificação, bem como conter prática numeração dos capítulos.

A estrutura do Manual da Qualidade pode apresentar diversas formas e cada instituição irá elaborar aquela que melhor atender às suas expectativas de praticidade. A Universidade Miguel Hernández, da Espanha, por exemplo, recomenda a presença dos seguintes itens no manual: nome da empresa, logotipo da empresa, norma de referência, número da versão, data de emissão, número de paginação, a política da qualidade, responsabilidades, autoridade e inter-relações de todo o pessoal vinculado à qualidade, manual de asseguramento da qualidade ou gestão da qualidade, referências aos procedimentos e instruções do sistema da qualidade, e forma de levar a cabo a revisão, a atualização e o controle do manual.

O segundo nível – **procedimentos** – detalha como a empresa deve trabalhar para cumprir cada requisito da norma; os procedimentos constituem uma forma especificada de executar uma atividade ou processo. Em geral, respondem às questões: o quê, quem, quando, onde, por quê?

O terceiro nível – **instruções de trabalho** – trata basicamente de elucidar a maneira como as atividades e operações são realizadas. As instruções de trabalho formam um documento de caráter operacional, com instruções específicas que respondem à questão: como executar a atividade? As instruções de trabalho devem primar pela clareza e não precisam ser extensas ou detalhadas demais, mas conter as orientações gerais necessárias para todos os casos vindouros. O treinamento garantirá seu efetivo funcionamento e aplicabilidade. É pelo treinamento, por exemplo, que os funcionários aprenderão a dar corretamente prioridade a algumas tarefas quando interpostas a outras. Assim, por exemplo, não há dúvida quanto à importância de guardar imediatamente, no local exato, algum produto que acabou de chegar, pois a protelação pode gerar desordem após algum tempo; mas essa atitude pode não ser prioritária em relação ao atendimento de um cliente que espera ao telefone. O treinamento pode conscientizar os funcionários quanto à necessidade de estabelecerem prioridades, no dia-a-dia, e não se tornarem meros repetidores de ações; mas tudo isso pressupõe conhecimentos técnicos e operacionais de cada um para o correto estabelecimento de prioridades

Os **registros e dados da qualidade**, pertencentes ao quarto nível, constituem um documento comprobatório de toda ação estabelecida nos dois níveis anteriores, mantendo um histórico do desempenho passado. Esse nível confirma que as instruções foram seguidas.

O processo é multifásico, envolvendo revisão de documentação, aprovação, auditoria, ação corretiva, reconhecimento e, finalmente, a certificação. Para que a empresa se sinta segura neste trajeto, recomendam-se algumas regras, tais como

conhecer as leis, escrever os procedimentos, capacitar os funcionários e ter instrumentos de controle. Por ser multifásico, o processo pode ser dividido em etapas agrupadas nos três grandes grupos para a implementação: análise, implementação e desenvolvimento.

Cada instituição de ensino possui características próprias, diferentes das demais, e precisa encontrar um plano próprio para implementar seu sistema de qualidade.

Segundo observa Mezomo (1994), a implementação de um sistema de qualidade obedece às seguintes etapas:

- a) Educação para a qualidade: todos os envolvidos em um sistema de qualidade precisam estar conscientizados da sua importância.
- b) Diagnóstico: por meio do diagnóstico podem ser avaliados estrutura, processos e resultados – elementos que dão condições de pôr em prática o processo de melhoria para a qualidade. O diagnóstico também proporciona o levantamento do nível de satisfação dos clientes, da cultura organizacional existente e dos problemas relativos à qualidade.
- c) Planejamento: é por meio do planejamento que se estabelecem as prioridades, se definem o cronograma e os recursos, se criam os indicadores da qualidade e se faz a definição de normas e critérios para a monitoria e a avaliação.
- d) Capacitação: todos os participantes do desenvolvimento do trabalho passam por um curso, para que possam entender a norma e interpretá-la

de forma a ajustá-la para a sua utilização em instituição de ensino superior. Também são amplamente vistos os conceitos e ferramentas para o gerenciamento funcional (rotina). Nesse momento, trabalha-se o diagnóstico de problemas, análise de causas, elaboração de planos de ação, controle e manutenção dos benefícios alcançados. Após o término do curso, os membros da equipe passam a ser agentes multiplicadores dentro da organização.

O sistema de qualidade é essencialmente um sistema dinâmico e vive em permanente transformação. Portanto, deve haver um monitoramento contínuo para possibilitar a melhoria constante.

Quanto à qualidade em si e sua relação com o processo educacional, cabe registrar aqui cinco interessantes observações feitas por Van den Berghe (1998):

- a) Qualidade não é um fato novo no âmbito do ensino e da formação; todos os que de alguma forma estão ligados a essa área sempre estiveram interessados por esse tema. Por outro lado, tradicionalmente a qualidade sempre foi interpretada de uma forma bastante estreita, ligando-se a algumas características particulares de serviços educativos ou informativos.
- b) No setor de ensino e de formação (como na maioria dos outros setores), a característica predominante dentro da qualidade tende a evoluir com o tempo e centrar-se cada vez mais na eficiência da instituição.

- c) O ensino não constitui um fenômeno ilhado [ou] temporal, mas toma parte de um grupo de tendências macroeconômicas maiores. Isso não implica a não-aceitação dos antigos conceitos da qualidade relativos à área pedagógica.
- d) Para cada tipo de ensino, os enfoques de garantia e de gestão da qualidade são diferentes.
- e) Não basta focar as atenções apenas nos fatores organizacionais de uma instituição de ensino para alcançar a qualidade; nenhum aprendizado será eficaz e terá bons resultados sem uma grande dedicação pessoal de cada docente. A motivação pessoal e o comprometimento de todos os indivíduos no processo de educação são, portanto, questões recorrentes quando se fala da qualidade no ensino.

3.3 A ISO 9001

A ISO 9001 trata do sistema de qualidade. É um modelo de padrões que visa assegurar a qualidade em planejamento, desenvolvimento, produção, instalação e serviço.

É o padrão mais abrangente, com vinte cláusulas ou critérios funcionais (nem todos obrigatórios) que as organizações devem implementar para a obtenção da

certificação. É a norma mais completa, pois inclui todas as cláusulas da ISO 9002, que, por sua vez, engloba a ISO 9003.

É comumente usada em companhias de manufatura e processo, nas quais se faz necessário controlar a qualidade do produto durante todo o ciclo, desde o projeto, matéria-prima, embarque e serviço de venda. Enquanto guia para implementação da gestão de qualidade, é usada quando o fornecedor precisa demonstrar controle em ambos os processos de desenho e produção. Promove conformidade em todos os estágios de produção.

Segundo informativo²² da própria ABNT, o número de certificados da família ISO 9001 emitidos no Brasil no período de 1990 a 2004, é o seguinte:

Tabela 4: Histórico dos Certificados ISO 9001

Ano de Emissão	Número de Certificados	Número Acumulado de Certificados
1990	18	18
1991	18	36
1992	64	100
1993	131	231
1994	382	613
1995	370	983
1996	688	1671
1997	1007	2678
1998	1482	4160

²² CB25 Notícias. Associação Brasileira de Normas Técnicas. Disponível em <<http://www.inmetro.gov.br/gestao9000>>. Acesso em 13 de junho de 2005.

Ano de Emissão	Número de Certificados	Número Acumulado de Certificados
1999	1390	5550
2000	2361	7911
2001	2096	10007
2002	2689	12696
2003	4251	16947
2004	2859	19806

Como exemplo do crescente interesse das empresas em obter sua certificação, a ABNT, de janeiro até junho de 2005 (13 de junho, especificamente), já havia registrado 5.545 certificados emitidos somente neste ano, perfazendo 20.351 certificados no Brasil.

3.4 As Cláusulas da ISO 9001

A análise das vinte cláusulas (também chamadas de critérios) da norma ISO 9001 leva à constatação de que o ponto central de um sistema de gestão da qualidade baseada nas normas ISO 9000 consiste na apropriada documentação desse sistema. Pode-se, de certo modo, confirmar que a recomendação básica do conjunto de normas ISO 9000 se resume em “Diga o que você faz, faça o que você diz e... documente tudo!”

Segundo Van den Berghe (1998), as normas ISO 9001 e ISO 9002 apontam requisitos que devem ser cumpridos por um sistema da qualidade. Alguns dos

requisitos são estabelecidos em termos genéricos, enquanto outros recebem detalhes. A versão inglesa das normas contém aproximadamente oito páginas, com a reprodução de praticamente todos os requisitos da Seção 4, classificados em vinte cláusulas.

De forma bastante sucinta, as vinte cláusulas, sub-agrupadas na Seção 4 da norma ISO 9001, podem ser descritas²³ da seguinte maneira:

4.1 Responsabilidade da administração. A política de qualidade precisa ser definida claramente, documentada, comunicada, implementada e mantida pela administração. Há, além disso, a necessidade de que seja designado um representante da administração para coordenar o sistema da qualidade.

4.2 Sistema da qualidade. A documentação do sistema da qualidade precisa constar explicitamente de um manual, que deve ser implementado.

4.3 Análise crítica de contratos. Os requisitos contratuais precisam estar completos e bem definidos. A empresa deve assegurar-se de possuir todos os recursos necessários para atender às exigências contratuais.

4.4 Controle de projeto. Todas as atividades referentes a projetos – tais como planejamento, métodos para revisão, mudanças, verificações etc – devem ser

²³ Ver: http://users.provider.com.br/qualitas/qualitas_artigos_diagnostico.html.

documentadas (Esta cláusula é a única da norma ISO 9001 que não se repete na ISO 9002).

4.5 Controle de documentos. Em relação a todos os documentos deve haver procedimentos claramente estabelecidos para controlar a geração, a distribuição, a mudança e a revisão.

4.6 Aquisição. Deve-se garantir que as matérias-primas fornecidas atendam às exigências especificadas e, em razão disso, deve também haver procedimentos para a avaliação de fornecedores.

4.7 Produtos fornecidos pelo cliente. Deve-se assegurar a adequação destes produtos ao uso.

4.8 Identificação e rastreabilidade do produto. Todo produto precisa ser identificado por item, série ou lote durante todos os estágios de produção, entrega e instalação. Assim, caso alguma não-conformidade seja detectada posteriormente, existe a possibilidade de completo rastreamento para que se chegue à origem do erro e sua correção.

4.9 Controle de processos. Todas as fases de processamento de um produto precisam ser controladas por meio de normas, procedimentos etc, e documentadas.

4.10 Inspeção e ensaios. As matérias-primas necessitam ser inspecionadas por meio de procedimentos documentados, antes de sua utilização.

4.11 Equipamentos de inspeção, medição e ensaios. Deve haver procedimentos definidos para a calibração / aferição, o controle e a manutenção desses equipamentos.

4.12 Situação da inspeção e ensaios. Em todo produto deve constar algum indicador que demonstre por quais inspeções e ensaios ele passou, e se foi aprovado ou não.

4.13 Controle de produto não-conforme. Há necessidade da definição cuidadosa de procedimentos bem definidos para assegurar que todo produto não-conforme em relação aos requisitos especificados fique impedido de ser utilizado inadvertidamente.

4.14 Ação corretiva. As causas da ocorrência de produtos não-conformes precisam ser investigadas e analisadas, bem como é preciso adotar medidas para prevenir a reincidência dessas não-conformidades.

4.15 Manuseio, armazenamento, embalagem e expedição. Todos os procedimentos relativos ao manuseio, ao armazenamento, à embalagem e à expedição dos produtos devem estar claramente definidos.

4.16 Registros da qualidade. Devem ser mantidos registros da qualidade ao longo de todo o processo de produção. Adicionalmente, devem ser tomados todos os cuidados para que esses registros sejam devidamente arquivados e protegidos contra danos e extravios.

4.17 Auditorias internas da qualidade. É necessária a implementação de um sistema de avaliação do programa da qualidade.

4.18 Treinamento. Há necessidade do estabelecimento de programas específicos de treinamento para a manutenção, a atualização e a ampliação dos conhecimentos e das habilidades dos funcionários.

4.19 Assistência técnica. É indispensável haver procedimentos claramente definidos para que seja proporcionada a garantia de assistência aos clientes.

4.20 Técnicas estatísticas. A aceitabilidade da capacidade do processo e as características do produto devem ser verificadas mediante técnicas estatísticas adequadas.

Segundo observam Freeman e Voehl (*apud* LISTON, 1999), dessas vinte cláusulas, doze (as de número [4.]1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 13, 14, 16, 17 e 18) são particularmente relevantes para a educação. Lewis e Smith (*apud* KARAPETROVIC *et al*, 1998) também compartilham de tal classificação.

3.5 A Questão do Reordenamento das Cláusulas

Van den Berghe (1998) considera não muito lógica a ordem em que as cláusulas da ISO 9001 ou 9002 se acham colocadas. Para o autor, isso pode se tornar um pequeno inconveniente no momento quando alguma instituição comece a estudá-las com vistas à sua efetiva implantação. A ordem de leitura das cláusulas precisa, portanto, ser diferente daquela de sua elaboração.

Além disso, deve-se levar em conta também que a maior ou menor extensão de determinadas cláusulas não tem qualquer relação com a importância de seu conteúdo para uma instituição de ensino.

A sugestão de Van den Berghe, reproduzida a seguir, separa as cláusulas em cinco sub-grupos, subentendendo-se que cada um deles seja melhor compreendido após a leitura do anterior.

- **Princípios gerais do sistema da qualidade**

- 4.2.1 sistema de qualidade – generalidades

- 4.1.1 política da qualidade

- 4.1.2.3 representante da direção

- 4.1.2.2 recursos

- 4.1.2.1 responsabilidade e autoridade

Estas cláusulas incluem os requisitos gerais do sistema de qualidade, o manual da qualidade, uma política clara da qualidade, a designação de um comitê diretivo da qualidade, a alocação de recursos suficientes, a definição da responsabilidade e a autoridade do pessoal.

- **Requisitos gerais para a implantação do sistema da qualidade**

- 4.2.2 procedimentos do sistema da qualidade

- 4.2.3 planificação da qualidade

- 4.18 formação

- 4.5 controle de documentos e dados

- 4.16 controle dos requisitos da qualidade

Essas cláusulas especificam os requisitos gerais para a realização de um sistema de qualidade: documentar processos (como procedimentos), efetuar a planificação da qualidade onde houver necessidade, garantir que todo pessoal receba a informação adequada e controlar documentos, dados e registros.

- **Princípios gerais do controle de processos**

- 4.9 controle dos processos

- 4.10 inspeção e comprovações

- 4.20 técnicas estatísticas

- 4.7 controle de produtos subministrados pelos clientes

- 4.8 identificação e rastreamento de produtos

- 4.12 status da inspeção e provas

Esses são requisitos gerais da garantia da qualidade válidos para todos processos críticos, para assegurar que esses processos estejam sob controle e atinjam os níveis de qualidade exigidos. Esses requisitos se mencionam em termos bastante gerais; alguns aspectos não serão aplicáveis no ensino ou na formação. Para diversos processos, existem requisitos adicionais de caráter mais específico.

- **Requisitos específicos para processos e atividades particulares**

- 4.3 revisão de contratos

- 4.4 controle do projeto (aplicado só na ISO 9001)

- 4.6 compras

- 4.11 controle dos equipamentos de inspeção, de medição e de comprovação

- 4.15 manipulação, armazenamento, embalagem, conservação e entrega

- 4.1 serviços pós-venda

- **Manutenção e melhoria do sistema da qualidade**

- 4.13 controle dos produtos não-conforme

- 4.14 intervenções corretoras e preventivas

- 4.17 controle interno da qualidade

- 4.1.3 revisão pela direção

Karapetrovic (1998) levanta a questão de as inter-relações entre os vinte elementos das normas ISO 9001 não estarem claras e também, como Van den Berghe (1998), a de não haver seqüência lógica entre os elementos. Nas palavras do primeiro teórico, “algumas organizações tentaram documentar e implantar esses elementos do sistema de qualidade segundo a ordem de seu arrolamento no modelo

e encontraram um caminho traiçoeiro” (KARAPETROVIC, 1998, p.105). Por isso, adotando critério diferente do de Van den Berghe, propõe uma reordenação dos elementos da ISO 9001 em duas categorias, a que chama de *curva qualidade* e *elementos de apoio*.

A curva qualidade é um conjunto de atividades interadas e processos que influenciaram a qualidade do produto através de vários estágios de seu ciclo de vida, desde a determinação da necessidade do cliente até a avaliação se estas necessidades foram atendidas (KARAPETROVIC, 1998, p.105).

Para os dois teóricos supra mencionados, o primeiro processo na *curva qualidade* é a determinação das exigências do cliente e a habilidade da organização em atendê-las (cláusula 4.3). As próximas cláusulas, na curva qualidade, deveriam obedecer à seguinte seqüência: 4.4, 4.2, 4.6, 4.7, 4.11, 4.18 e, por fim, 4.9; em nova etapa, prosseguiriam com 4.10, 4.12, 4.15, 4.13, 4.14 e 4.19.

Já em relação aos *elementos de apoio*, estes seriam os relacionados com a responsabilidade administrativa (4.1), documentação (4.2, 4.5 e 4.16), identificação do produto (4.8), auditorias (4.17) e estatísticas (4.20).

Objetivando comprovar a validade das duas seqüências propostas, Karapetrovic tece vários comentários sobre cada uma das cláusulas da ISO 9001 – comentários estes que são, resumidamente, os seguintes:

4.3 Revisão de contratos. O objetivo da revisão é, por um lado, capacitar a instituição de ensino com uma compreensão clara das necessidades e especificações dos clientes; por outro, capacitar os clientes com uma compreensão clara da maneira como a instituição de ensino poderá atendê-los.

4.4 Controle de projeto. Esse controle envolve numerosas etapas. Basicamente, a instituição de ensino deve demonstrar a habilidade de traduzir as especificações de clientes em um projeto (*design*) apropriado de programas e cursos oferecidos, currículos individuais de alunos e projetos de pesquisa.

4.2 Planejamento da qualidade. Todos os fatores relativos à qualidade – tais como, entre outros, classificação, identificação e atribuição de valor de qualidade; estabelecimento de objetivos; exigências; restrições; instruções para auxiliares; lista de livros didáticos exigidos; plano de inspeção (exames e testes) – precisam ser rigorosamente planejados.

4.6 Aquisição. A aquisição de recursos envolve tanto aspectos de pessoal (professores, funcionários, alunos) quanto de materiais de apoio (hardware, software, equipamentos audiovisuais etc), incluindo, ainda, cuidados especiais com sua manutenção.

4.7 Produtos fornecidos pelo cliente. Essa cláusula envolve o controle de produtos provindos de duas fontes: os alunos e os fornecedores. No primeiro caso, identificam-se todos os materiais fornecidos pelos alunos durante o curso, tais como exames, testes, tarefas, relatórios, teses, software etc. No segundo, cuida-se do

exame, armazenagem, preservação, uso e entrega de hardware e software fornecidos por patrocinadores de pesquisa, indústrias, agências governamentais etc. Tudo isso deve ficar documentado por meio de registros apropriados.

4.11 Equipamentos de inspeção, medição e ensaios. Este requisito refere-se basicamente a métodos e equipamentos usados para medir habilidades e conhecimentos dos alunos, bem como àqueles usados para medições em atividades de pesquisa.

4.18 Treinamento. A instituição de ensino deve identificar suas necessidades de treinamento (em todos os níveis de pessoal administrativo e também de alunos) e fornecer esse treinamento. Registros apropriados de todas as atividades desenvolvidas como treinamento devem ser mantidos.

4.9 Controle de processos. De acordo com a seqüência proposta por Karapetrovic (1998), este requisito pressupõe o desenvolvimento de recursos adequados, vistos anteriormente. Seu objetivo: garantir identificação e planejamento adequados dos processos de ensino, aprendizagem e pesquisa, entre outros, e que esses processos estejam sendo tratados sob condições controladas. O controle do processo de aprendizagem e de seu produto, o conhecimento, é também atividade prevista de algum modo na cláusula a seguir (inspeção e ensaios). Entretanto, difere desta por abranger especialmente dois aspectos: o controle do processo de ensino (*design* do controle do processo, controle de recursos, implementação do controle do processo e melhoria do controle do processo) e o controle do processo de pesquisa (com sub-itens de igual título).

4.10 Inspeção e ensaios. As atividades de inspeção e teste (ou ensaio) acham-se incluídas em dez grupos básicos:

- a) recebimento de inspeção e testes em nível de curso;
- b) inspeção e testes em andamento em um nível de curso;
- c) inspeção e testes finais em um nível de curso;
- d) recebimento de inspeção de alunos não graduados;
- e) inspeção de não graduados em andamento;
- f) inspeção final/graduação;
- g) recebimento de inspeção de alunos graduados;
- h) inspeção de alunos graduados em andamento;
- i) inspeção final/pós-graduação;
- j) projeto de pesquisa.

Tabela 5: Inspeção e Ensaio

PROCESSO	ATIVIDADE
RECEBIMENTO DE INSPEÇÃO E TESTES EM UM NÍVEL DE CURSO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ seleção de requisitos e pré-requisitos para o curso ▪ avaliação da admissão de alunos para um curso ▪ arquivamento de registros de recebimento de inspeção e atividades de teste
INSPEÇÃO E TESTES EM ANDAMENTO EM UM NÍVEL DE CURSO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>design</i> e revisão de <i>design</i> do plano de inspeção e testes para o curso ▪ distribuição do plano de inspeção do curso (parte do esquema do curso) a alunos ▪ avaliação da programação da inspeção e das atividades de teste ▪ <i>design</i> e revisão de testes, <i>quizzes</i>, projetos, estudos e outras formas de inspeção e atividades de teste a serem realizadas durante o período letivo ▪ distribuição e recebimento de testes ▪ critérios de notas e médias ▪ manuseio de solicitações de notas e médias ▪ armazenagem de registros de inspeção e testes finais
INSPEÇÃO E TESTES FINAIS EM UM NÍVEL DE CURSO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>design</i> e revisão do <i>design</i> do exame final ▪ condução do exame final ▪ critérios de notas do exame final ▪ revisão de notas e médias ▪ entrega de solicitações e revisão de resultados do exame final ▪ condução de exames especiais ▪ armazenagem de registros de inspeção final e de testes
RECEBIMENTO DE INSPEÇÃO DE ALUNOS NÃO GRADUADOS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ inscrições para admissão nos programas de graduação do departamento ▪ revisão das inscrições e capacitação do aluno para efetuar a matrícula ▪ inspeção baseada em requisitos e critérios específicos para a entrada ▪ entrega de solicitações de alunos ▪ armazenagem de registros de atividades anteriores
INSPEÇÃO DE NÃO GRADUADOS EM ANDAMENTO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ determinação e revisão do status acadêmico dos alunos ▪ entrega de solicitações de alunos ▪ armazenagem de registros de inspeção
INSPEÇÃO FINAL	<ul style="list-style-type: none"> ▪ graduação
RECEBIMENTO DE INSPEÇÃO DE ALUNOS GRADUADOS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ inscrições para admissões nos pós-programas de graduação do departamento ▪ revisão da inscrição e da qualificação do aluno a ser matriculado ▪ inspeção baseada nos requisitos e critérios específicos para entrada ▪ entrega de solicitações de alunos ▪ armazenagem de registros de atividades anteriores
INSPEÇÃO DE ALUNOS GRADUADOS EM ANDAMENTO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ avaliação do progresso do aluno feita pelo consultor ▪ revisão anual do progresso ▪ estabelecimento do comitê de exame de teses de mestrado ▪ exame oral de teses de mestrado ▪ revisão de teses/projetos pelo comitê de exames ▪ estabelecimento do comitê de seleção para doutorado ▪ revisão da qualificação do aluno para estudos de doutorado ▪ avaliação do progresso de alunos de doutorado feita pelo consultor ▪ documentação e implementação do programa de estudos ▪ estabelecimento do comitê consultivo de doutorado ▪ revisão anual do progresso de alunos de doutorado ▪ condução da Candidatura para Doutorado e do Exame Oral
INSPEÇÃO FINAL	<ul style="list-style-type: none"> ▪ pós-graduação
PROJETO DE PESQUISA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ atividades especificadas no plano de projetos de pesquisa

4.12 Situação da inspeção e ensaios. O conhecimento obtido pelos alunos, os programas e cursos, bem como as pesquisas, tudo deve ser inspecionado e testado segundo procedimentos adequados que garantam a qualidade almejada. Além disso, toda inspeção (ou teste) deve ser cuidadosamente armazenada para consulta a qualquer momento.

4.13 Controle de produto não-conforme. A proposta, neste caso, é confirmar se o produto está ou não de acordo com as exigências especificadas. Produtos fora de padrão são, por exemplo, alunos que não atingem as exigências do curso, programas que falharam em alcançar os objetivos propostos ou projetos de pesquisa que não atenderam às exigências de contrato especificadas.

4.14 Ação corretiva. Inclui-se neste caso também a ação preventiva. Pretende-se eliminar as causas de não-conformidade – o que se obtém mediante adequados planejamento, *design* e entrega de programas, cursos e pesquisas. Não-conformidades existentes ou potenciais são identificadas, por exemplo, por meio de auditorias de qualidade interna, técnicas estatísticas ou observações pessoais.

4.15 Manuseio, armazenamento, embalagem e expedição. Todos os materiais e equipamentos (auditórios, laboratórios de pesquisa ou informática, projetores, livros, software etc) empregados em ensino, aprendizagem ou pesquisas precisam ser corretamente executados, armazenados e preservados para que não se danifiquem ou deteriore. Se isso, porém, já ocorreu, importa detectar as causas e implementar ações preventivas imediatamente, com o objetivo de impedir a

repetição dos fatos negativos. A qualidade deve ser garantida mediante procedimentos e registros adequados.

4.19 Assistência técnica. A prestação de bons serviços (que no ramo manufatureiro recebe a denominação de atividade pós-venda) é imprescindível para a manutenção do conceito de elevada qualidade almejada por toda instituição de ensino. Incluem-se neste requisito, por exemplo, o aconselhamento profissional (para a colocação de formandos no mercado de trabalho), fornecimento da lista de formandos para possíveis empregadores, execução de trabalhos de pesquisa de acordo com contratos específicos etc.

Todos esses requisitos vistos acima referem-se, como já foi dito, àquilo que Karapetrovic (1998) chama de *curva qualidade* e obedecem a uma seqüência de ações diferente daquela proposta pelas normas ISO 9001. Os seis requisitos a seguir, denominados *elementos de apoio*, indicam os recursos necessários para a implementação do sistema e para a melhoria da qualidade da instituição de ensino. Não têm, portanto, caráter seqüencial de execução por etapas.

4.1 Responsabilidade da administração. Um documento chamado de “política da qualidade”, explicitando os objetivos do sistema de qualidade, deve ser examinado e assinado pelo reitor (ou titular de cargo similar), que assume, assim, a responsabilidade pessoal pela administração de toda a política de qualidade da instituição de ensino. A insistência na responsabilidade da alta administração pela qualidade sempre foi um dos pontos mais incisivos da teoria de Deming, entre outros importantes teóricos do pós-guerra. No caso de uma faculdade de engenharia

mecânica, por exemplo, a política de qualidade seria emanada nos seguintes termos: “A faculdade de engenharia mecânica [“X”] compromete-se a fornecer melhor qualidade de ensino, aprendizagem e pesquisa. Seu principal objetivo é atender às necessidades de nossos alunos, de seus futuros empregadores e às necessidades da comunidade em geral. Um sistema de garantia de qualidade implementado e documentado, de acordo com o modelo internacional ISO 9001, e registrado, apóia essa política. Todos os membros da faculdade entendem e seguem esta política. [Assinatura e data]”. A administração executiva precisa garantir que a política de qualidade seja entendida, implementada e mantida, motivando os indivíduos de todos os níveis da instituição, delegando responsabilidades e cobrando resultados. Quando necessário, serão feitas revisões administrativas, que incluem: auditorias de qualidade interna; verificação e análise da política de qualidade e seus objetivos; avaliação da efetividade do sistema de qualidade; análise das necessidades ou exigências dos clientes; e análise da inter-relação entre as exigências dos clientes e a política de qualidade da instituição.

4.5 Controle de documentos. Todos os dados e documentos referentes à implementação de um sistema da qualidade devem ser precisos, atualizados constantemente e organizados de tal maneira que estejam imediatamente disponíveis diante de qualquer solicitação ou necessidade. Esse tópico inclui especialmente o manual de qualidade, os procedimentos, instruções, registros e planos de projeto de pesquisa e cursos.

4.16 Controle de registros da qualidade. Na instituição de ensino, deve haver um procedimento claro para o controle de todos os registros de qualidade, de modo a fornecer provas, a qualquer momento, de que as atividades de garantia da qualidade realmente estejam sendo executadas. Para isso, contribui fortemente uma lista de todos os formulários considerados como registro da qualidade.

4.8 Identificação e rastreabilidade do produto. Quando todas as etapas de um processo de qualidade são regularmente executadas, a possibilidade de identificação e a rastreabilidade surgem como consequência natural; se isso não ocorre, o conjunto de atividades precisa ser revisto e corrigido. Para a identificação e rastreabilidade são necessários, por exemplo, a elaboração de proteção de cartões e a identificação de alunos e de funcionários, a elaboração e distribuição de calendários aos alunos e a atribuição de números e códigos a projetos de pesquisa.

4.17 Auditorias internas da qualidade. As auditorias internas devem ser um procedimento rotineiro, pois a qualidade, como já tem sido comentado por todos os teóricos, é um processo em contínua transformação e não um objetivo estático. Por ser rotineira essa atividade, não se pode, entretanto, ignorar a necessidade de permanente documentação dos fatos auditados, mesmo quando os resultados se mostrem repetitivos em relação a auditorias anteriores.

4.20 Técnicas estatísticas. O emprego de técnicas estatísticas, por fim, garante uma real avaliação da evolução dos processos dirigidos para a obtenção da qualidade. Além de propiciarem uma rápida avaliação dos fatos ocorridos no âmbito da instituição de ensino, as técnicas estatísticas impedem que as avaliações tomem

por base apenas impressões subjetivas – estas, não raro, caminham na contramão dos fatos e indicam falsos rumos à tomada de decisões.

Cada instituição de ensino, evidentemente, tem uma contribuição própria a dar a esses pontos básicos citados por Karapetrovic (1998), que receberam alguns comentários pessoais e que também incluem minuciosos gráficos, não reproduzidos.

Os processos a que se refere o item 4.9 (“controle de processos”), por exemplo, são de natureza *pedagógica* ou *administrativa* e, no caso do UNIBERO²⁴, assim relacionados:

Tabela 6: Controle de Processos

Pedagógicos	Administrativos
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaboração do planejamento anual ▪ Elaboração de currículos ▪ Plano de ensino ▪ Reunião pedagógica ▪ Elaboração do calendário escolar ▪ Grade curricular ▪ Adaptação do novo aluno ▪ Desenvolvimento das aulas ▪ Elaboração de provas ▪ Avaliação e acompanhamento do desempenho do aluno ▪ Acompanhamento do rendimento escolar ▪ Reforço e recuperação do aluno ▪ Conselho de classe ▪ Reunião de Coordenação de Curso com Representantes de Turma ▪ Registro do diário de classe 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Matrícula ▪ Transferência ▪ Plano escolar ▪ Entrada e saída de alunos ▪ Controle disciplinar ▪ Emissão de boletins ▪ Atendimento à Delegacia de Ensino ▪ Elaboração do diário de classe ▪ Empréstimo de livros, periódicos etc. ▪ Manutenção do acervo ▪ Compras ▪ Seleção de pessoal ▪ Treinamento de pessoal ▪ Limpeza ▪ Segurança ▪ Manutenção ▪ Contabilidade

²⁴ O Centro Universitário Ibero-Americano (UNIBERO), de São Paulo / SP, foi a primeira Instituição de Ensino Superior brasileira a receber o Certificado de Qualidade ISO 9002, fornecendo, portanto, dados sólidos para comentários neste trabalho sobre a implementação dos processos de qualidade na área educacional. A certificação deveu-se ao conjunto da instituição e à forma como implantou a norma.

3.6 A ISO 9002

ISO 9002 é requisito de um sistema que assegura a qualidade na produção, instalação e serviço. Possui dezoito elementos iguais aos da ISO 9001, exceto dois: o controle de projeto e a assistência técnica.

A norma ISO 9002, escolhida, em razão de seu conteúdo, para aplicação na área educacional, receberá estudo mais aprofundado no decorrer deste trabalho.

3.7 A ISO 9003

A ISO 9003, a norma menos abrangente de todas, constitui um modelo dos requisitos para assegurar a qualidade nos testes e inspeção finais (não inclui planejamento, nem desenvolvimento). Possui doze elementos (ou seções), dez dos quais apresentam requisitos menos abrangentes que a ISO 9001 e a ISO 9002. Em razão de seu limitado valor, seu uso vem sendo praticamente abandonado.

Serve como guia para materiais processados e, ao contrário da ISO 9001 e da ISO 9002, não oferece controle durante o processo. A identificação de uma eventual não-conformidade se dá imediatamente antes da etapa do processo de produção.

É o modelo apropriado para a organização que, não incluindo controle de planejamento, controle de desenvolvimento, compra e serviço, basicamente usa o processo de inspeção e teste para assegurar a conformidade do produto final e dos serviços em relação aos requisitos.

Aplica-se quando o fornecedor deve demonstrar conformação e/ou adaptação durante a operação de inspeção final e teste. Contém metade dos requisitos da ISO 9001 e modifica alguns dos requisitos no sentido de adaptar-se à inspeção e aos testes finais.

A ISO 9003 pede o desenvolvimento do Manual da Qualidade. É de responsabilidade da companhia criar e manter os documentos enquanto relevantes e apropriados para a operação do negócio.

3.8 As Normas ISO após a revisão de 2000

Segundo Oliveira (2005)²⁵, diretor da Qualitas, que participou da revisão nas normas ISO como usuário selecionado, a nova estrutura da ISO 9000 acha-se dividida em quatro partes (em vez de vinte, como anteriormente), que são: a)

²⁵ Ver: <http://users.provider.com.br/qualitas/qualitas_artigos_revisao.html>

responsabilidade da administração; b) gerenciamento de recursos; c) gerenciamento de processo; e d) medição, análise e melhoria.

Revisou-se também a terminologia referente às partes envolvidas. O termo fornecedor, por exemplo, foi substituído por organização e o termo sub-fornecedor, por fornecedor. Criou-se, assim, a cadeia fornecedor–organização–cliente. Segundo a definição dada por Oliveira, fornecedor é toda companhia ou empresa que provê um produto ou serviço para a organização; organização é a companhia, corporação, firma, empresa, instituição, ou parte dela, incorporada ou não, pública ou privada, que tem suas próprias funções ou administração; e cliente é o recebedor de um produto ou serviço fornecido pela organização.

As organizações, principalmente na Europa, têm utilizado as normas ISO para a garantia da qualidade nos últimos dez anos. A noção da qualidade passou a ser tema importante para as empresas que, de uma maneira em geral, aderiram ao chamado modismo da qualidade. Pelos números, pode-se dizer que as normas estão se tornando a norma básica de qualidade para muitas organizações.

Possuir o certificado não implica inexistência de erros. Porém, quando ocorrem os problemas, estes podem ser rastreados a fim de que a empresa consiga trabalhar e lidar com eles e evitá-los futuramente, para ter sempre seu cliente satisfeito. Para tanto, a empresa fará um acompanhamento periódico visando à implementação de ações corretivas.

A validade do documento é de três anos, sendo revalidado a cada seis meses ou anualmente por auditoria de manutenção.

Segundo avaliação da empresa Humus Consultoria, de São Paulo²⁶, a evolução da ISO 9000/94 para a ISO 9000:2000 (que no Brasil se denomina, a rigor, NBR ISO 9000:2000) se deu sob três aspectos: quanto ao propósito, quanto à família de normas e quanto à estrutura.

Quanto ao *propósito*, a versão de 1994 prioriza a garantia da qualidade. O objetivo consiste, assim, em assegurar permanente conformidade do produto com os requisitos estabelecidos de comum acordo entre a organização e o cliente. Já a NBR ISO 9001:2000 põe em foco a questão da gestão da qualidade. Isso implica a melhoria contínua da eficácia do Sistema de Gestão da Qualidade. A obtenção e a análise de informações – que devem incluir a satisfação do cliente e a própria percepção deste quanto ao atendimento aos requisitos – é o ponto mínimo de partida. A família ISO 9001:2000 tem uma nova estrutura voltada para o processo. Outras mudanças foram: maior ênfase na evolução contínua e no papel da alta gerência; novas exigências quanto ao monitoramento do grau de satisfação do cliente; e reduções no total de documentos exigidos.

Quanto às *famílias ISO*, conforme visto acima, o que se verificou basicamente foi uma fusão de normas, uma vez que o conteúdo da ISO 9001/94 se fazia presente na ISO 9002/94 com algumas exceções, e o desta na ISO 9003/94, mais reduzida

²⁶ <<http://www.humus.com.br>>

ainda. Assim, entre diversas outras alterações e fusões, o conteúdo das três últimas citadas passou a integrar, em síntese, a ISO 9001:2000.

Quanto à *estrutura* – e comparando exclusivamente a ISO 9002/94, de interesse específico para o conteúdo deste trabalho, com a ISO 9001:2000 –, observam-se as seguintes mudanças:

Tabela 7: Comparativo

NBR ISO 9002/94	NBR ISO 9001:2000
1. Objetivo	1. Objetivo
2. Referência Normativa	2. Referência Normativa
3. Definições	3. Termos e Definições
4. Requisitos do Sistema da Qualidade	4. Sistema de Gestão da Qualidade
	5. Responsabilidade da Direção
	6. Gestão de Recursos
	7. Realização do Produto
	8. Medição, Análise e Melhoria

3.9 Os Oito Princípios de Gestão da Qualidade

A ISO 9000:2000, ao dar prioridade à gestão da qualidade em vez da simples garantia da qualidade, como na versão anterior, estabelece oito princípios que devem nortear essa gestão:

1. Foco no cliente. Em todas as ações, ligadas direta ou indiretamente ao cliente, a organização ou instituição deve compreender as suas necessidades

presentes e futuras, atender aos requisitos e esforçar-se no sentido de exceder às suas expectativas.

2. Liderança. A organização precisa manter sempre uma unidade de propósito e rumos claros. Para isso, é essencial contar com lideranças que criem e mantenham excelente ambiente interno para o envolvimento das pessoas nos objetivos da organização.

3. Envolvimento de pessoas. As habilidades pessoais produzem melhores resultados em benefício da organização quando cada indivíduo se acha motivado a agir e colaborar, razão pela qual o envolvimento pleno é sempre indispensável.

4. Abordagem de processos. Todas as atividades e recursos relacionados são administrados como um processo.

5. Abordagem sistêmica para a gestão. Numa 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.

6. Melhoria contínua. A qualidade, como já se vem insistindo, não é um estado, mas um processo. Assim, a melhoria contínua do desempenho global deve ser objetivo permanente.

7. Abordagem factual para tomada de decisões. Para que tragam efeitos positivos e contribuam para o progresso de uma instituição, as decisões devem ser tomadas sempre com base na análise de dados e informações.

8. Benefícios mútuos na relação com os fornecedores. Os fornecedores de uma instituição constituem parceiros valiosos, e não concorrentes. A interdependência e o relacionamento entre ambas as partes devem, portanto, ser mutuamente benéficos e aumentar a capacidade de ambos em agregar valor.

3.10 O Enfoque Sistêmico da ISO 9000:2000

O enfoque sistêmico da ISO 9000:2000, citado no tópico n° 5, acima, constitui uma importante diferença entre a versão mais recente das normas ISO e as anteriores.

Segundo Silveira e Bresciani Filho (2000), define-se 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/analítico, 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 empresa e não prioridades setoriais.

Alguns autores, como Neave (1990) e Scholtes (1997), 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 empresa ao considerá-la como uma rede integrada de processos – 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 tenha 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 (1998) 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 empresa.

3.11 Os Objetivos da Qualidade

Na descrição do que sejam os objetivos da qualidade, a norma ISO 9001:2000 apresenta também alguns aprimoramentos em relação à versão precedente, a ISO 9002/94.

Esta, ao abordar aqueles objetivos, o faz de forma generalizada e não especifica termos. Palavras como “objetivo” e “meta”, por exemplo, aparecem apenas nas subseções relativas à Política da Qualidade (4.1.1) e Análise Crítica pela Administração (4.1.3).

Já a ISO 9001:2000 estabelece, por exemplo, na subseção 5.4.1, que “a Alta Direção deve assegurar que os objetivos da qualidade, incluindo aqueles necessários para atender aos requisitos do produto (ver 7.1.a), são estabelecidos nas funções e nos níveis pertinentes da organização”. Além disso, os objetivos da qualidade serão discutidos também no interior de outras seções e subseções, como na 4.2.1 (a. Requisitos de documentação), na 5.1 (c. Comprometimento da direção), na 5.3 (c. Política da qualidade), na 5.6.1 (Análise crítica pela direção – Generalidades), na 6.2.2 (d. Competência, conscientização e treinamento) e na 7.1 (a. Planejamento da realização do produto).

O final da subseção 5.4.1, citada acima, destaca ainda a questão da necessidade de mensuração dos objetivos ao estabelecer que “os objetivos da qualidade devem ser mensuráveis e coerentes com a política da qualidade”. Os objetivos da qualidade devem estar previamente identificados e as técnicas cujo escopo seja o de mensurá-los devem ficar claras para as pessoas envolvidas no estabelecimento de objetivos. Sobre esse aspecto da mensuração, é significativa a clara formulação feita em estudo divulgado pela Universidade de Manitoba, de Winnipeg, no Canadá: “A qualidade do produto da universidade é mensurável”²⁷. Em seguida, o estudo cita o que seriam, por exemplo, os três produtos – mensuráveis – mais importantes de uma faculdade de engenharia: conhecimento do estudante (medido pela porcentagem dos recém-formados empregados, pela média do salário inicial, pela habilidade dos graduados em resolver com sucesso problemas de engenharia etc), cursos (média de repetência ou fracasso, proporção de professores para estudantes, número de prêmios recebidos pelos estudantes em competições de engenharia, etc) e rendimento de pesquisa (contribuições para as teorias e práticas existentes, número de trabalhos publicados, fundos recebidos etc).

Ainda segundo a Humus Consultoria, a mensuração dos objetivos também traz uma contribuição adicional ao levar a organização a coletar dados apropriados – um requisito da ISO 9001:2000 em sua subseção 8.4 (Análise de dados). Essa coleta inclui “os dados resultantes das atividades de atender aos requisitos e às necessidades da organização”.

²⁷ KARAPETROVIC, S.; RAJAMANI, D.; WILLBORN, W.. *The University Manufacturing System: ISO 9000 and accreditation Issues*. <<http://www.ijee.dit.ie/articles/999989/article.htm>>

3.12 Requisitos Quanto à Responsabilidade

No que se refere à responsabilidade da direção, a ISO 9001:2000 traz um grande elenco de novidades em relação à ISO de 1994. Além disso, mesmo presentes nesta versão, alguns requisitos foram melhor elucidados na versão mais recente, outros foram mantidos inalterados e, por fim, alguns foram omitidos.

Numa síntese de estudo comparativo levado a termo pela Humus Consultoria, podem ser relacionadas as seguintes diferenças entre as normas de 1994 e as da versão revisada de 2000 quanto à responsabilidade da direção de uma instituição:

- **Novos requisitos contidos na ISO 9001:2000**

- a) Evidenciar o comprometimento com o desenvolvimento e a melhoria do sistema;
- b) Deve assegurar que a política da qualidade demonstra comprometimento com a melhoria contínua, fornece uma estrutura para os objetivos da qualidade e é analisada criticamente para contínua adaptabilidade;
- c) Os objetivos da qualidade devem ser estabelecidos em funções e níveis pertinentes, ser mensuráveis e consistentes com a política da qualidade;
- d) O planejamento deve atender aos objetivos e requisitos da qualidade;
- e) A integridade do Sistema de Gerenciamento da Qualidade (SGQ) será mantida quando forem planejadas ou realizadas alterações no sistema;
- f) Assegurar que os requisitos do cliente são determinados e atendidos;

- g) O representante da direção pode e deve promover a conscientização dos requisitos do cliente;
- h) As entradas para análise crítica pela direção são explícitas e devem incluir resultados de auditorias, realimentação de clientes, desempenho do processo e conformidade do produto, situação das ações preventiva e corretiva, ações de acompanhamento resultantes de análises críticas anteriores realizadas pela direção, alterações planejadas que poderiam afetar o SGQ e recomendações para melhoria;
- i) As saídas da análise crítica pela direção devem incluir ações referentes à melhoria da eficácia do SGQ, à melhoria do produto e às necessidades de recursos;
- j) A organização deve determinar e fornecer os recursos necessários para a implementação, manutenção e melhoria dos processos do SGQ e para o aumento da satisfação do cliente;
- k) A organização deve otimizar a melhoria contínua, empregando para isso todos os recursos disponíveis.

▪ **Requisitos expostos de forma mais explícita**

- a) Estabelecer a política e os objetivos da qualidade. As análises críticas devem ser utilizadas para avaliar a necessidade de alteração no SGQ, na política e nos objetivos da qualidade;
- b) A política da qualidade deve ser comunicada e compreendida dentro da organização, em vez de ser implementada e mantida em todos os níveis;
- c) Fornecer evidência de seu comprometimento quanto a garantir a disponibilidade de recursos;

- d) Assegurar que as pessoas com responsabilidades definidas no SGQ sejam competentes, com base em sua educação, treinamento, habilidades e experiência.

- **Requisitos idênticos em ambas as normas**

- a) A organização deve estabelecer e documentar a política e os objetivos da qualidade e seu comprometimento com a qualidade;
- b) A política da qualidade deve ser pertinente aos objetivos da organização e aos requisitos do cliente;
- c) A política da qualidade deve ser disseminada em toda a organização;
- d) As responsabilidades e autoridades devem ser definidas e comunicadas;
- e) A alta direção é responsável pela alocação, ao SGQ, dos recursos necessários;
- f) A alta direção é responsável pelas análises críticas periódicas da qualidade;
- g) Os registros das análises críticas devem ser mantidos.

- **Elementos da ISO 9001/94 omitidos**

- a) Lista específica de ações para pessoas que afetam a qualidade;
- b) Responsabilidade e autoridade para pessoas que afetam a qualidade;
- c) Linguagem específica concernente aos tipos de recursos (ex: pessoas treinadas) para gestão, desempenho de tarefas e atividades de verificação, incluindo auditorias.

- **Procedimentos documentados**

De acordo com as normas ISO 9001:2000 – e em comparação com a versão de 1994 –, alguns procedimentos passam a ser documentados, quais sejam o controle de documentos (4.2.3), controle de registros (4.2.4), auditoria interna (8.2.2), controle de produto não conforme (8.3), ação corretiva (8.5.2) e ação preventiva (8.5.3).

3.13 O Guia ISO / IWA 2:2003

Graças aos numerosos benefícios trazidos às organizações em geral, as normas ISO, concebidas originalmente para a certificação de processos industriais, paulatinamente tiveram sua aplicação estendida a diversos outros campos de atividade. No entanto, as especificidades de cada um deles geraram interpretações divergentes de tal monta que se tornou mister elaborar guias próprios, abrangentes, para orientar com maior clareza os interessados e propiciar-lhes meios de aplicar as normas ISO com uniformidade e maior eficiência.

Para atender a essa necessidade no campo da saúde, a International Organization for Standardization (ISO) publicou, em 2001, o primeiro International Workshop Agreement (IWA), intitulado IWA 1 “Quality Management Systems – Guidelines for Process Improvement for Health Organization”.

A partir da praticidade dessa nova ferramenta de trabalho, educadores do México encabeçaram a iniciativa da primeira edição do IWA 2 “Guidelines for the Application of ISO 9001:2000 in Education”, que foi apresentada em Acapulco pela International Organization for Standardization (ISO), em outubro de 2002, para representantes de quinze países.

É fundamental destacar o fato de o guia, que passou a ser conhecido também por ISO/IWA 2:2003, constituir apenas um instrumento de interpretação das normas ISO 9001:2000 quando aplicadas em organizações provedoras de produtos ou serviços de educação. O ISO/IWA 2, portanto, não elimina, acrescenta ou modifica norma alguma da ISO 9001:2000; tampouco se destina à avaliação do cumprimento de contratos na área de educação ou à certificação de empresas. Em suma: não há nem haverá empresa educacional certificada pelo ISO/IWA 2.

Vale destacar que, como a publicação do guia ISO/IWA 2 é relativamente recente, também não há ainda instituição de ensino que tenha sido certificada pela norma ISO 9001:2000 apoiada nas orientações desse guia.

O guia é aplicável em todos os níveis e modalidades educativas, aí incluídas, entre outros exemplos, a educação a distância, a educação virtual, a educação para adultos e a educação especial.

Quando da publicação do primeiro guia, no México, estabeleceu-se entre os educadores presentes o compromisso de providenciarem traduções locais e, nos três anos seguintes, manterem entre si uma comunicação permanente com vistas ao

aperfeiçoamento contínuo do ISO/IWA 2. As experiências colhidas nos diversos países seriam comentadas num segundo encontro internacional, em data ainda a ser estabelecida.

Por ora, o guia IWA 2, que é um documento oficial da ISO, acha-se disponível apenas em inglês; nos três primeiros anos de uso, deverá estar traduzido também para o francês e o russo (os outros dois idiomas oficiais da ISO).

É interessante observar, porém, que o México adotou o guia como uma norma mexicana e que o grupo de trabalho IWA 2 México já realizou uma tradução do documento para o espanhol.

4 A NORMA ISO E AS PESSOAS

Pergunta-se, às vezes, se a implementação das normas ISO 9000 numa organização ou, mais especificamente, numa instituição de ensino, torna as pessoas mais felizes. Ou, em outras palavras: as pessoas estão sendo mais felizes com mais programas de qualidade? A simplificação da pergunta tem origem, talvez, num aspecto negativo atribuído à cultura brasileira: o da expectativa de obter resultados imediatos. Mas a questão não comporta uma resposta restrita a um mero *sim* ou *não*. Ela integra diversos aspectos e tem a vantagem de levantar algumas considerações que precisam ser levadas em conta pelos analistas do processo.

De modo geral, vem-se constatando que as pessoas se tornam mais unidas dentro das empresas. Essa maior união reflete, entre outros fatos, o fortalecimento da rede de comunicação e o orgulho de cada um por haver participado ativamente do projeto. A própria expectativa de obter resultados a curto prazo foi re-educada, eliminando-se certo grau de ansiedade dos participantes do projeto de implementação da ISO 9000.

Assim, é bastante subjetivo o critério de afirmar se as pessoas ficam mais felizes ou não. Pode-se, no entanto, verificar que aparentemente elas se acham mais tranquilas, como o andamento dos trabalhos passa a funcionar melhor, a comunicação flui com eficiência, rapidez e um mínimo de atritos ou interferências. Os conflitos diminuem, pois as “regras do jogo” são mais claras.

O quadro a seguir mostra sucintamente algumas diferenças, dentro de uma organização, entre a situação verificada antes da implementação da norma e a verificada depois. Isso contribui para que se entenda melhor o grau de satisfação dos indivíduos ligados à organização, tanto direta quanto indiretamente.

Tabela 8: Diferenças

ANTES	DEPOIS
<ul style="list-style-type: none"> Falta de clareza quanto ao papel de cada um e à sua atuação na estrutura 	<ul style="list-style-type: none"> Cargos formalizados / organogramas
<ul style="list-style-type: none"> Consumo de tempo e trabalho na elaboração de eventos e festas de rotina (anuais) 	<ul style="list-style-type: none"> Registro e planejamento dos eventos com todos os envolvidos
<ul style="list-style-type: none"> Colaboradores e Direção sem visão do todo e de cada processo da escola 	<ul style="list-style-type: none"> Procedimentos formalizados e disponíveis aos colaboradores
<ul style="list-style-type: none"> Muitas/poucas reuniões geravam ações sem acompanhamento 	<ul style="list-style-type: none"> Atas são geradas com prazos e responsáveis por cada ação, permitindo acompanhamento
<ul style="list-style-type: none"> Metas não divulgadas 	<ul style="list-style-type: none"> Metas compartilhadas com todos e analisadas periodicamente pela Direção
<ul style="list-style-type: none"> Filosofia da escola conhecida, porém pouco vivenciada pelos colaboradores 	<ul style="list-style-type: none"> Formalização da Política da Qualidade; reuniões, encontros com Direção
<ul style="list-style-type: none"> Formulários de avaliações, atividades, administrativos sem padrão e controle 	<ul style="list-style-type: none"> Formalização e padronização dos formulários, controle das revisões (atualizações), inspeção dos conteúdos e das cópias

Entretanto, a questão de as pessoas serem felizes ou não numa organização precisa ser analisada de modo mais abrangente, que independa de correlações com a norma ISO, pois tem merecido especial atenção dos estudiosos da psicologia no trabalho, notadamente no último meio século. Um desses aspectos, por exemplo, é o da motivação, de particular interesse para o corpo administrativo.

A motivação, numa definição que restringe seu alcance, pois pressupõe uma ação gerencial, pode ser entendida como uma série de estratégias para que o líder verifique, estimule e mantenha em seus colaboradores um desejo saudável de atingir as metas da instituição como se fossem suas metas pessoais (PÓVOA FILHO, *apud* ALBERTON, 1999).

No entanto, as pessoas possuem também, dentro de si, causas específicas que as impulsionam a agir dessa ou daquela maneira, independentemente das motivações criadas externamente.

Frederick Herzberg (1923-2000) agrupou as causas em cinco níveis, a que deu o nome de hierarquia das necessidades; elas se sub-dividem em dois grupos de fatores²⁸: motivacionais (causadores de satisfação) ou higiênicos (causadores de insatisfação, quando ausentes).

Podem ser considerados fatores *motivacionais*, dentro de uma organização, os referentes ao modo como uma pessoa se sente em relação ao cargo que exerce: o trabalho em si mesmo, a sensação de se realizar na profissão, o reconhecimento pelo que faz, o progresso na carreira profissional e o fato de ter responsabilidades. Já os fatores *higiênicos*, que se referem ao modo como a pessoa se sente em relação à empresa, são: as condições em que executa o próprio trabalho, os salários e prêmios por produção, os benefícios e serviços sociais (chamados também de

²⁸ A sub-divisão em fatores motivacionais e higiênicos é uma concepção de Frederick Herzberg, tendo sido denominada justamente Teoria dos Dois Fatores (ALBERTON, 1999).

salários indiretos), a cultura organizacional e as relações de cada um com a própria chefia.

Os fatores motivacionais e os higiênicos correspondem, de certo modo, respectivamente, àquilo que outros teóricos chamam de motivação interna e motivação externa. A primeira produz efeitos a longo prazo, pois tem ação sobre a conduta do ser humano; são, por exemplo, a informação, o estímulo, a comunicação de objetivos e o engajamento pessoal nos projetos. Já a segunda, geralmente de curta duração, age sobre o comportamento, constituindo apenas um meio usado para se chegar a determinado objetivo; neste caso, por exemplo, está o trabalho como meio de ganhar dinheiro, sentir segurança ou obter reconhecimento.

Os antigos métodos gerenciais preconizavam o controle sobre os subordinados como o melhor caminho para a obtenção de bons resultados operacionais. Essa concepção tradicional – denominada por Douglas McGregor (1906-1964) de Teoria X – tinha por base uma série de pressupostos negativos a respeito do comportamento das pessoas e estimulava o paternalismo das chefias em detrimento da criatividade e iniciativa dos subordinados. Em parte, a Teoria X tinha por inspiração a hierarquia das necessidades de Abraham Maslow (1908-1970). Por outro lado, há hoje uma corrente de pensamento valorizadora da capacidade de realização dos indivíduos e dos aspectos positivos da personalidade; essa corrente inspira-se em McGregor, que a chamou de Teoria Y justamente para fazer contraposição à Teoria X.

São as seguintes as diferenças mais significativas entre ambas quanto aos pressupostos sobre os traços fundamentais de personalidade dos indivíduos em geral:

Tabela 9: Pressupostos

PRESSUPOSTOS DA TEORIA X	PRESSUPOSTOS DA TEORIA Y
As pessoas são preguiçosas e indolentes.	As pessoas são esforçadas e gostam de ter o que fazer.
As pessoas evitam o trabalho e procuram o menor esforço possível.	O trabalho é uma atividade tão natural como brincar ou descansar.
As pessoas evitam a responsabilidade, a fim de se sentirem mais seguras.	As pessoas aceitam responsabilidades e desafios.
As pessoas preferem ser controladas e dirigidas.	As pessoas podem ser automotivadas e autodirigidas.
As pessoas são ingênuas e sem iniciativa.	As pessoas são criativas e competentes.
As pessoas têm pouca imaginação.	A imaginação, a criatividade e a engenhosidade são comuns.

Com relação aos processos de motivação dos indivíduos dentro de uma organização, duas outras grandes contribuições teóricas não poderiam deixar de ser citadas: a de Ouchi e a de McClelland.

William Ouchi, como já se observou em outra parte deste trabalho, partia da premissa de que os japoneses administram melhor suas empresas do que os americanos. Sua principal obra, **Teoria Z**, publicada em 1981, busca detectar as características de cada modalidade administrativa – a americana e a japonesa –, propondo, em seguida, uma síntese de ambas, o que seria sua Teoria Z.

Tabela 10: Modalidades Tipo A e Tipo J

ORGANIZAÇÃO DO TIPO A AMERICANA	ORGANIZAÇÃO DO TIPO J JAPONESA
Período curto na empresa	Período longo na empresa
Tomada de decisão individual	Tomada de decisão coletiva
Responsabilidade individual	Responsabilidade coletiva
Valorização e promoção rápidas	Valorização e promoção lentas
Mecanismos explícitos de controle	Mecanismos implícitos de controle
Carreira especializada	Carreira não especializada
Preocupação com um empregado como empregado	Preocupação com um empregado como ser humano

Segundo Ouchi (1981), o conhecimento dos subordinados por parte das chefias é um dado fundamental para a obtenção dos melhores resultados. Com esse conhecimento em mãos, cabe às chefias conduzir as inter-relações pessoais de modo que cada funcionário aprenda a supervisionar as próprias tarefas e a usar o autocontrole. O desenvolvimento integral das empresas se dá mediante a participação de todos os funcionários. A filosofia de trabalho de uma empresa, de acordo com Ouchi, deve ser centrada no homem, estimulando nele a confiança, a motivação e o espírito de participação nas análises e decisões coletivas. A avaliação do desempenho – feita sempre abertamente, em público – e as promoções devem ocorrer a longo prazo.

Douglas McClelland (1917-1998) concluiu que os indivíduos são movidos, dentro das organizações, por três necessidades básicas (*apud* BARÇANTE, 1998), por ele chamadas de motivos sociais de poder (n-Pod), de afiliação (n-Afi) e de realização (n-Rea).

A necessidade de poder (n-Pod), nos gerentes, está diretamente ligada às tentativas de influenciar outras pessoas e, através disso, manter-se no posto ou subir na hierarquia empresarial. O exercício de influenciar pessoas se dá pela *ênfase no poder pessoal* (os gerentes são indivíduos dominadores, que muitas vezes inspiram grande lealdade nos subordinados; mas podem também apresentar o aspecto negativo da dominação pura, como um exercício em si pelo mero prazer de comandar) ou pela *ênfase no poder social* (os gerentes procuram influenciar os subordinados por um processo de motivação autêntica, voltado para resultados que favorecem a todos, e geralmente não se preocupam em demonstrar poder fora do objetivo do próprio trabalho).

A necessidade de afiliação (n-Afi) tem como características principais a tendência à conciliação, quando há conflitos, e a valorização maior dos sentimentos dos indivíduos. Nas circunstâncias quando seja mais importante manter o bom inter-relacionamento dentro de uma equipe do que tomar decisões, essa postura mostra-se a mais adequada.

A necessidade de realização (n-Rea) gera, sobretudo nos postos gerenciais, uma intensa vontade de superar riscos e desafios, bem como uma busca de resultados ambiciosos. O profissional em que prevalece essa necessidade tende a utilizar todas as suas energias no trabalho e, de modo geral, tem uma atuação eficaz; se luta por bons salários, é porque eles têm o sentido de se tornarem uma forte referência do êxito pessoal.

Todos esses teóricos da qualidade e da comunicação empresarial têm trazido, especialmente nos últimos cinquenta anos, ricas contribuições para uma melhor compreensão dos mecanismos interiores que motivam os indivíduos a produzirem mais e melhor. De fato, o emprego das técnicas sugeridas leva a resultados mais alentadores, beneficia toda a coletividade e torna gratificante o esforço despendido na busca do aprimoramento de uma organização ou empresa.

Entretanto, essas técnicas que envolvem o lado profundo das emoções humanas e a chamada “arte de influenciar pessoas” podem também ser usadas friamente, como mero instrumento na mão de manipuladores do poder para o exercício de controle sobre os indivíduos. Fernando C. P. Motta (*apud* ELIAS, 1997), em artigo publicado na **Revista de Administração de Empresas**, da Fundação Getúlio Vargas, comenta que os movimentos atuais de reorganização do trabalho, sob a palavra de ordem da qualidade, indicam um neofuncionalismo que procura novas formas de dominação e controle social por meio da manipulação criativa de símbolos, ritos e demais elementos culturais.

No processo de implementação da norma ISO 9000, portanto, a questão do comprometimento e da motivação dos indivíduos direta ou indiretamente ligados a ela deve ser objeto de particular atenção por parte dos dirigentes e responsáveis pela instituição. O cuidado deve ser permanente, pois todo o processo é dinâmico e as emoções humanas não caminham em linha reta, sendo sempre suscetíveis diante das mudanças que ocorrem ao longo do tempo.

A motivação precisa ser continuamente re-alimentada. A redução do tempo para a implementação da norma ISO e a redução de custos – entre numerosos outros benefícios – serão tanto mais efetivas quanto mais os indivíduos estejam motivados a participar e sintam o projeto da instituição a que pertencem como um objetivo pessoal.

4.1 Escola-Empresa e Aluno-Cliente

Os princípios de organização e estrutura pelos quais se pauta uma escola aparentemente a transportam para longe de qualquer conceituação empresarial. Ou, como observa Liston (1999), as atividades do ensino superior dificultam o emprego de metodologias de qualidade advindas do setor manufatureiro. Quanto à infraestrutura, a avaliação de documentos e processos é possível, mas, quanto à área acadêmica, caracterizada por uma certa liberdade, advinda da individualidade de estilos dos docentes, a avaliação dos processos de qualidade apresenta inúmeras deficiências.

Calway e Murphy (*apud* LISTON, 1999) apontam um diagnóstico realizado no Instituto de Tecnologia da Universidade de Swinburne (Austrália), em 1993, que identificou bem esse dilema. Ali, verificaram eles, as responsabilidades e os procedimentos administrativos (muitas vezes definidos insuficientemente na indústria) achavam-se bem documentados e em funcionamento; o mesmo, porém,

não ocorria no nível operacional, prejudicados por suspeitas, cinismo e apatia, que precisavam ser superados para a efetiva implementação de um sistema da qualidade.

Conta, sobremaneira, que quando se busca definir o que seja a escola, há uma percepção generalizada de ser ela uma instituição organizada pelos poderes públicos, obrigados a ministrar o ensino gratuitamente e cujos elevados custos de ensino são sufragados pelo Estado, constando de orçamentos próprios elaborados anualmente tanto pelo Ministério da Educação quanto pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios.

4.2 A Escola como Empresa

Eis a razão pela qual em nenhum instante a conceituação de empresa paira sobre esse tipo de instituição pública; o termo tem sido aplicado unicamente às instituições de caráter privado ou escolas particulares.

Mesmo assim, a sociedade, educada de acordo com tradicionais preceitos paternalistas, segundo os quais o Estado deve suprir gratuitamente todas as necessidades dos indivíduos, aceita com reservas a caracterização empresarial das entidades privadas voltadas para o ensino. Ela prefere acreditar na prestação de serviços como decorrente, por um lado, da impossibilidade do Estado de estender para toda a sociedade o ensino gratuito, e, por outro, da imposição constitucional

que determina e proclama o respeito à livre iniciativa na maioria das atividades. Há uma ampla e subjacente condenação ao lucro pela instituição de ensino, talvez sendo aquela um resultado da acomodação inconsciente à própria falta de comprometimento pessoal com os caminhos da educação.

O que gera custo para o recebedor gera também responsabilidade ao fornecedor, ao passo que a gratuidade estimula a displicência de ambos os lados.

As sociedades democráticas, verdadeiramente livres e modernas, estão cientes quanto ao fato de a iniciativa privada não poder jamais prestar algum tipo de serviço sem o correspondente retorno econômico que lhe permita ao menos desenvolver e aprimorar a própria estrutura.

No início da década passada, White (1990), diretor delegado da National Science Foundation, comparou a educação universitária a uma indústria típica, indagando quanto tempo uma empresa conseguiria continuar se os seus produtos não conseguissem satisfazer mais de metade dos seus clientes.

Até os anos 60, a educação superior era vista como um empuxo milagroso para a economia e uma promessa sólida de bem-estar social. Tempos e costumes mudaram. Trinta anos mais tarde, ela se tornou uma causa de grande insatisfação. Segundo Figueiredo (1996), do Departamento de Engenharia da Universidade de Coimbra, a explosão no número de estudantes, as alterações dramáticas em estilo de vida e na natureza do trabalho, alguns hábitos do corpo docente acomodado quase que exclusivamente às suas pesquisas, tudo isso levou a educação superior a

um estado por ele chamado de desmerecimento. Alunos se queixam de salas de aula superlotadas, relações impessoais com os professores, educação produzida em massa, teoria excessiva e pouca prática, avaliação discriminatória, falta de coerência nos currículos e fortes desencontros entre o que é ensinado na sala de aula e o que é necessário no mundo do trabalho.

Segundo a crença de muitos, atualmente, as universidades, como a maioria dos negócios, estão necessitando ser reinventadas. Outros, acenando com jargão alternativo, dizem que as universidades precisam de uma nova reengenharia. A lenda de Fênix, o pássaro mitológico que, consumido pelas chamas a cada poucas centenas de anos, a seguir renasce das próprias cinzas, talvez seja a imagem mais adequada para a reinvenção das universidades e outras instituições de ensino superior: combinar a energia e a criatividade próprias da juventude com a maturidade e a sabedoria do seu passado. Elas precisam estar preparando o seu próprio renascimento, especialmente porque agora, sob pressões da concorrência global e submetidas às regras universais criadas pelo espaço cibernético, elas estariam condenadas à extinção.

Van den Berghe (1998) comenta que, de modo geral, as pessoas hoje não estão mais preocupadas em distinguir produtos e serviços, benefícios ou não-benefícios, se uma empresa é privada ou não, se a organização é grande ou pequena. Com a ampla gama de ofertas nesses dois campos, as exigências dos cidadãos vêm sendo incrementadas em todos os países e o seu espírito crítico em relação àquilo que é qualidade está bastante exacerbado – principalmente no setor educativo. Como há uma grande oferta à disposição dos indivíduos em todos os

setores da economia, há, em consequência, também uma forte tendência à exigência de mudanças, à flexibilização e à personalização.

É importante ressaltar que não existe mais uma padronização na forma de vida e de expectativas das pessoas.

Historicamente, a qualidade do ensino e da formação sempre esteve atribuída a capacidades e talentos individuais do pessoal docente. Essas características, no entanto, hoje têm de dividir espaço com novas demandas, atividades mais complexas e forte interferência dos clientes na determinação do nível de qualidade pretendido.

A realidade econômica sobrepõe-se a certas fantasias idealistas ou preconceitos ideológicos – e o êxito só pode ser alcançado pelo respeito às premissas mercantilistas de que está imbuída toda organização empresarial. Apenas determinados tipos de fundação ou sociedade filantrópica poderiam, até certo ponto, ficar isentas dessa conceituação, por serem sociedades híbridas atadas a privilégios advindos da generosidade de seus sócios e participantes e, com frequência, à proteção do próprio Estado.

O **Jornal da PUC** (RJ), em sua edição de junho de 2000, publicou a opinião do Padre Jesús Hortal Sánchez, Magnífico Reitor da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO). Para ele, conceitos ligados à qualidade, como os da ISO, enfrentam empecilhos na universidade porque os acadêmicos temem uma certa mescla com o espírito empresarial, que busca reconhecimento pela sociedade,

ao passo que tal reconhecimento não é uma preocupação a mover o acadêmico. Mas o isolacionismo acadêmico não significa necessariamente que o pesquisador – ou, por extensão, o educador – esteja produzindo de fato algo melhor. Seu comprometimento com a qualidade de sua produção deve incluir, por exemplo, o sentido de que também é responsável por quanto custa cada ação educacional e cada iniciativa tomada; em outras palavras, uma instituição só pode concluir que trabalha com qualidade quando seu corpo docente assume, paralelamente à própria atividade específica, uma significativa parcela de responsabilidade pela administração.

As instituições educacionais particulares jamais poderiam existir ou vingar, do ponto de vista econômico-financeiro, sem uma sólida e clara organização administrativa que lhes permita manter-se no mercado, dar continuidade aos serviços oferecidos, aprimorar-se e crescer. De modo geral, os recursos disponíveis para sua manutenção provêm de uma única e exclusiva fonte, constituída pelas contribuições dos usuários dos serviços por elas prestados. Esses beneficiários – notadamente os alunos, como já se destaca em outro ponto deste trabalho – poderiam ser considerados clientes, à semelhança do que ocorre em relação a qualquer outro tipo de empresa: hospitalar, comercial, industrial, financeira etc. Provavelmente o termo encontrará resistência em sociedades cuja educação se pautou politicamente por parâmetros paternalistas. Habitadas na maioria das vezes a uma enraizada subordinação à demagogia da classe política dominante, tais sociedades preferem abrir mão de seus objetivos em troca de discursos e promessas impossíveis de serem cumpridas.

Do ponto de vista didático-pedagógico, seja qual for a orientação filosófico-educacional seguida, todo tipo de escola – pública ou particular – deve se ater aos princípios básicos que norteiam o ensino. Nesse sentido, soa absurda a classificação de escolas públicas ou privadas quando se têm em vista exclusivamente parâmetros relacionados ao conteúdo do ensino – pois não existe ensino público ou privado, assim como não existe cultura pública ou privada. O ensino e a cultura a que todos devem aspirar justificam a insistência nessa dicotomia unicamente se forem levados em conta os processos administrativos pelos quais se geram e administram os recursos necessários para a manutenção das instituições.

Uma escola pública recebe em geral os recursos do Estado, salvo em casos de doações; uma escola privada, por sua vez, aufera as rendas para sua manutenção diretamente dos alunos. Isso gera tipos de administração diferenciados sob vários aspectos.

Sobre a administração das escolas públicas paira sempre o poder superior fiscalizador do Estado, que é, em última instância, o conjunto formado pelos Tribunais de Contas da União, dos Estados ou dos Municípios. A administração da escola privada é fiscalizada diretamente por um conselho fiscal da sociedade que tem a seu cargo a direção da escola.

A escola pública conta com recursos definidos, que até podem ser suplementados em casos de necessidade efetiva ou por razões de má gestão; infelizmente, isto acontece com alguma freqüência. A escola privada, no entanto, deve criar mecanismos para a garantia de sua manutenção, o que a obriga a ter um

grau superior de criatividade. A diretoria de uma escola pública pode ser censurada ou processada, em caso de má gestão, e a instituição pode até ser extinta, mas não necessariamente ocorre isso. Já a escola privada, que caminha apenas sobre as próprias pernas, está fadada à falência em caso de gestão negativa; isso gera nela a necessidade de um tipo de administração semelhante ao de qualquer empresa.

Levadas em conta estas preliminares, não resta dúvida de que a escola privada é uma empresa, e, como tal, deve ser administrada, sob pena de morrer no nascedouro.

Toda empresa educacional privada deve definir com precisão as duas coordenadas que presidem sua existência, estrutura e organização: a pedagógica e a administrativa. As duas estruturas caminham lado a lado e não se pode desvincular inteiramente uma da outra. A estrutura pedagógica se subordina aos recursos, que precisam ser bem administrados e aplicados para a consolidação dos fins precípuos da instituição, sintetizados em um bom ensino. A estrutura administrativa, por sua vez, apóia-se na qualidade do conteúdo ensinado para, entre outros objetivos, dar continuidade aos processos de expansão das ações ou até dos espaços da instituição educacional.

A partir desses pressupostos, a conceituação empresarial das escolas privadas fica clara. Cabem aos donos e diretores de cada estabelecimento particular de ensino as responsabilidades administrativa e pedagógica.

Entretanto, se há pontos comuns entre uma empresa dirigida à comercialização de bens de consumo e a dedicada à educação, também há diferenças fundamentais entre uma e outra. Nesta última, por exemplo, não há como antepor o lucro ao prestígio moral e pedagógico, pois ela estaria fadada a morrer se o lucro fosse em sua totalidade desviado para seus promotores. Dada essa característica, é justo supor também – apesar das inevitáveis exceções – que todo empresário da educação seja levado a esse empreendimento por um impulso vocacional de prestação de serviços nessa área.

Em vista dessas considerações que fundamentam e justificam o caráter empresarial de uma instituição privada de ensino, resta destacar a necessidade de ela contar – como qualquer outra empresa – com eficientes departamentos financeiro, de marketing, contábil, de relações públicas etc.

A cada qual cumpre um papel específico, com ações definidas e tarefas bem determinadas. Segundo a experiência do UNIBERO, por exemplo, os responsáveis pelos processos *pedagógicos* cuidam dos seguintes itens: elaboração do planejamento anual, elaboração dos currículos, plano de ensino, reunião pedagógica, elaboração do calendário escolar, grade curricular, adaptação do novo aluno, desenvolvimento das aulas, elaboração de provas, avaliação e acompanhamento do desempenho do aluno, acompanhamento do rendimento escolar, reforço e recuperação do aluno, conselho de classe, reunião de coordenadores com os representantes de classe e registro do diário de classe. Já no processo *administrativo*, as atividades previstas são: matrícula, transferência, plano escolar, entrada e saída de alunos, controle disciplinar, emissão de boletins,

atendimento à Delegacia de Ensino, elaboração do diário de classe, empréstimo de livros e periódicos, manutenção do acervo, compras, seleção de pessoal, treinamento de pessoal, limpeza, segurança, manutenção e contabilidade.

A questão da qualidade torna-se, assim, abrangente. A propósito dessa abrangência, o Padre Sánchez, reitor da PUC-Rio, observa que a qualidade, numa instituição de ensino, deve ser demonstrada²⁹:

- a) nos professores, tanto em relação à docência, quanto à pesquisa e à administração universitária;
- b) na organização universitária, participativa e produtiva, com canais constantes de comunicação interna;
- c) nos alunos, através dos processos de ingresso, aprendizagem e avaliação;
- d) nos funcionários, mediante a sua participação na formação continuada e nos serviços que prestam;
- e) nas instalações, funcionais e facilitadores das tarefas, proporcionando conforto aos alunos e professores;
- f) nos planos pedagógicos condizentes às necessidades da época atual e às demandas da sociedade;
- g) na presença e atuação na sociedade circundante, mediante as ações que, entre nós, são chamadas de extensão.

²⁹ Pontifícia Universidade Católica. **Jornal da PUC**. Rio de Janeiro. No. 99, junho de 2000.

Uma das ferramentas mais valiosas para a garantia dessa eficiência são as normas ISO – e, mais especificamente, as normas ISO 9002 –, como se tratará de demonstrar adiante.

Entrementes, é preciso ressaltar mais uma vez que um sistema da qualidade, por si só, nunca interfere de modo negativo nos aspectos de ensino e aprendizagem; somente quem está preso a um ensino sem elaboração e avaliação pode temer um sistema da qualidade. Afinal, este apenas vem agregar valor à capacidade prévia que uma instituição tem de desenvolver atividades educacionais.

4.3 O Cliente de uma Instituição de Ensino

À medida que, na História recente, o público em geral apresentou uma crescente conscientização de seus direitos, o termo cliente deixou de ser sinônimo de consumidor como elemento meramente passivo na cadeia produtiva. A indústria, o comércio e as empresas de serviços se viram assim obrigadas a adotar uma nova forma de atuação, na qual se buscou prioritariamente atender às expectativas do cliente cada vez mais exigente.

O governo brasileiro, preocupado com o aumento de competitividade das organizações, editou, em 1990, o Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP). Os propalados Códigos de Defesa do Consumidor, contemplando os direitos dos clientes, regulamentaram o relacionamento cliente-fornecedor. Portanto,

tal Código conceitua qualidade como resultado de esforços em todos os setores da sociedade, dentro e fora das organizações (MACEDO, 2000, p. 131-149).

Essa nova postura, hoje muito difundida, resulta não de uma suposta magnanimidade dos empresários, mas das conquistas jurídicas de consumidores lesados que fizeram valer seus direitos – processo esse que mobilizaria também os meios políticos mais sensíveis às mudanças sociais e cujos trabalhos desembocariam nos propalados Códigos de Defesa do Consumidor.

A realidade atual do cliente que defende os próprios direitos faz parte do cotidiano de ampla faixa da sociedade, no Brasil. Mas isso não existia com igual intensidade há uma geração – e é importante ter essa evolução em mente para entender como o conceito de cliente tende a se expandir e ganhar novas aplicações práticas.

Há mesmo quem afirme, como Huegg (*apud* FIGUEIREDO, 1998), que o conceito de aluno como cliente é tão antigo quanto o da própria universidade. Há mais de 1.000 anos, a Universidade de Bolonha, a mais antiga de todas, nasceu como uma associação de estudantes, e a universidade de Paris, quase tão antiga quanto aquela, resultou de uma associação entre professores e alunos.

No campo educacional, por exemplo, já muitos consideram o aluno um cliente da instituição de ensino, o que, uma vez aceito, vem gerar novos direitos e deveres de ambas as partes. No fundo, a questão de dar ao aluno a classificação de cliente não se liga à essência do conteúdo educacional, mas, conforme o ponto de vista

adotado, traz implicações no dia-a-dia das instituições de ensino que podem, a médio prazo, interferir para mais ou para menos na qualidade do processo educacional.

A questão sobre quem é ou deixa de ser cliente de uma instituição de ensino pode ser analisada também sob outros pontos de vista, como se verá a seguir. Há, por exemplo, os que incluem professores, funcionários e pais de alunos debaixo da mesma denominação, enquanto outros preferem circunscrevê-la para os alunos.

O termo cliente presta-se a diversas interpretações conotativas, podendo ser aplicado corretamente a um sem-número de situações.

De acordo com o **Novo Aurélio Século XXI** (dicionário da Língua Portuguesa), o verbete cliente vem definido como “aquele que usa os serviços ou consome os produtos de determinada empresa ou profissional; freguês” (1999, p. 486).

Ou seja, para uma fábrica de eletrodomésticos (indústria), uma loja (comércio) ou uma empresa de turismo (serviço), por exemplo, cliente é o consumidor final, o comprador do que compra o que elas têm a vender. Neste caso, a palavra cliente vem estreitamente associada a desembolso de algum pagamento. Para Deming (1990), de fato, é a pessoa que paga por determinado produto ou serviço – donde se poderia deduzir que o simples pagamento de mensalidade torna o aluno um cliente.

Existe também, dentro das avançadas técnicas organizacionais das indústrias modernas, o conceito de cliente interno como sendo aquele que, em determinado momento da cadeia produtiva, recebe um componente semi-acabado para dar seguimento à produção. Aqui, a palavra cliente não se associa a alguma forma de pagamento, mas apenas objetiva a qualidade. Na indústria automobilística, por exemplo, quando um operário recebe peças para a montagem de um conjunto, ele é cliente de quem lhe entregou as peças – e, ao mesmo tempo, é fornecedor de quem se encontra na etapa seguinte.

Muitos educadores adotam postura paternalista e entendem que os alunos não conseguem identificar o melhor para os seus interesses. Tal atitude, calcada na propensão ao autoritarismo, estimula o estado emocional infantil e esquiva-se de promover o amadurecimento ou o senso de responsabilidade dos indivíduos. Segundo Teixeira (1995), o fato de o aluno ser cliente requer que os professores meçam o êxito do ensino por intermédio da avaliação da aprendizagem realizada pelos alunos, bem como pela importância por estes atribuída ao conteúdo desenvolvido em sala de aula. Afinal, a presença dos alunos não significa que irão depreender algo da aula.

Turner (1995) mostra algumas conseqüências do modo de ver paternalista. Na escola tradicional, se o aluno não apresentou bons resultados, isso se deve ao mau desempenho dele em seu próprio preparo. Já na escola que vê o aluno como cliente, quando este tem mau desempenho, o fracasso é atribuído a ela por não ter supostamente atendido às necessidades do aluno. Em razão dessa perspectiva, cabe mais à escola do que ao aluno esforçar-se e trabalhar.

Alguns educadores, ao contrário, entendem que a melhor forma de educar consiste em incentivar os alunos a assumir as rédeas de seu currículo e estabelecer o que melhor lhes convém. Esta seria a situação ideal, mas, na prática, há considerações que inviabilizam ou limitam sua aplicação radical. A primeira delas é de fácil associação: apenas os alunos amadurecidos podem de fato decidir sobre a educação desejada. Como todo processo de amadurecimento se dá no tempo, não há como esperar, por exemplo, que alunos advindos de regimes paternalistas saibam, num primeiro momento, tomar decisões maduras.

A solução correta fica a meio caminho. A quase totalidade dos alunos se encontra numa etapa da vida em busca da definição de seu papel no mundo e na sociedade – e isso fica evidente em suas reações dentro da sala de aula. Não se deve esperar, portanto, que eles tenham sempre razão ou determinem o conteúdo de sua aprendizagem, mas que sejam participantes ativos e criativos no processo de educação. Na prática, verifica-se que os alunos de hoje são mais conscientes, têm capacidade crítica mais aguçada e sabem distinguir melhor o essencial do secundário. Esses alunos devem, então, contribuir para a definição e a concretização da qualidade de ensino (WEAVER, *apud* TEIXEIRA, 1995). São clientes interativos e não meros consumidores de um produto chamado educação.

Ivancevitch (*apud* TEIXEIRA, 1995) acredita que, para se respeitarem as premissas que atendam a um modelo de Gerência de Qualidade Total (GQT), as instituições de ensino devem predispor-se a ouvir seus alunos; suas opiniões e sugestões certamente enriquecem o sistema e trazem melhorias aos currículos, aos cursos, aos serviços etc.

4.4 Cliente *versus* Clientelismo

Todo serviço de boa qualidade busca atender sempre e melhor às expectativas do cliente. No campo educacional, isso não ocorre de forma diferente.

As pesquisas sobre satisfação do cliente geralmente se restringem a detectar se ele está satisfeito ou não, mas deixam de identificar suas expectativas. A melhor forma de atingir esse objetivo consiste em reunir-se com o interessado e ouvir dele o que espera da instituição de ensino. Evidentemente, nem tudo poderá ser atendido, mas o diálogo sempre mostrará aspectos não vistos antes e, ainda, estabelecerá maior colaboração por parte do entrevistado.

Outra técnica bastante útil para a melhoria da qualidade dos serviços prestados por uma instituição de ensino é o *benchmarking* competitivo, que consiste simplesmente em analisar a concorrência. A Xerox Corporation (1987) define o *benchmarking* competitivo como o processo de mensurar produtos, serviços e práticas em relação aos dos concorrentes mais fortes ou das empresas consideradas líderes.

No *benchmarking* competitivo, podem ser comparados, por exemplo, as taxas escolares, o custo por aluno e as médias das notas tanto na admissão como na saída dos alunos. Na busca de dados de comparação, equipes de professores e funcionários visitam instituições de ensino consideradas padrões e examinam, entre outros itens, programas e serviços – como os de levantamento pré-vocacional,

transferência de tecnologia e produção integrada ao computador. De posse dessas observações, o objetivo passa a se igualar ou, se possível, ultrapassar os padrões de excelência mantidos pelo concorrente.

Quando a abordagem do aluno como cliente se dá de maneira superficial ou até irresponsável, tende-se a cair no chamado clientelismo, que privilegia os lucros do ensino pago e não mostra preocupações com a educação integral.

Quando se fala de cliente-indivíduo, pode-se mais facilmente evitar cair na armadilha do clientelismo, mas quando se fala de cliente-sociedade, a situação é diferente. Devido às mudanças sociais do pós-guerra – sobretudo em relação às mulheres, que ingressaram em número crescente no mercado de trabalho e deixaram de ser apenas donas-de-casa –, a sociedade passou naturalmente a exercer maior cobrança das escolas no sentido com o objetivo de obrigá-las a garantir também maior segurança aos alunos. Elas se viram assim forçadas a adotar certo clientelismo, tornando-se um pouco substitutas dos pais, sobretudo para as crianças menores. Manter a qualidade do ensino e desenvolver atividades paralelas tornou-se então o desafio dos educadores.

Há necessidade, portanto, de critérios sólidos para responder às exigências e necessidades do mercado sem cair no clientelismo vazio. A demanda é fundamental para a sobrevivência de toda empresa, mas não pode ser entendida como o melhor indicador de qualidade.

“Uma orientação totalmente voltada ao cliente”, diz Spanbauer (1995, p. 44), “dá enfoque à forma como os alunos e os colegas de trabalho são tratados.” Este é um lado positivo do clientelismo. Os professores começam a se perguntar sobre o conteúdo ensinado e são encorajados a mudar metodologias e didáticas em prol da melhoria do ensino.

O condenável, no clientelismo, é o desvio de finalidade. Muitas instituições voltadas prioritariamente para o lucro podem oferecer excelente currículo aos seus alunos, porém seus bons cursos têm por objetivo apenas manter a instituição em destaque no mercado para atrair novos consumidores – isto é, alunos-clientes.

No entanto, não se deve confundir com clientelismo o simples fato de uma instituição de ensino dar lucro; afinal, instituições particulares de ensino não precisam ter necessariamente vocação para atuar como promotoras de caridade e o lucro é essencial para a constante atualização e a progressiva melhoria do ensino.

Clientelismo, no sentido negativo da palavra, consiste em fazer tudo o que o cliente quer. Entrementes, a ética e o rigor profissional devem se sobrepor aos pedidos descabidos, mesmo que escolas concorrentes ofereçam vantagens extras. Se os pedidos dos alunos não coincidem com os objetivos da instituição – estabelecidos para benefício deles próprios –, a recusa em atender tais pedidos deve se sobrepor ao fato de os alunos serem clientes.

Rey e Santa María (2000, p. 28) condenam vigorosamente o clientelismo devido às suas nefastas conseqüências a longo prazo:

Tras el clientelismo subyace el lucro personal, el miedo a desaparecer del mercado u otro tipo de intereses inconfesados que nada tienen que ver con la satisfacción del cliente tal cual la hemos concebido, como búsqueda de la excelencia en el servicio que prestamos. En un mundo de fracaso escolar, por ejemplo, existe la tentación de aprobar más tan solo para satisfacer al cliente, lo que no supone más calidad de enseñanza, ni significa menor fracaso escolar. Esto, desde nuestro punto de vista, es un fraude.

O fato é que a desmistificação do termo cliente enseja numerosas reflexões. Estas contribuem para o aprimoramento e não a piora da educação, conforme muitos ainda acreditam. O importante, no final, são os objetivos éticos de quem preside as instituições de ensino e não a formalidade de um termo que venha a ser adotado na prática do dia-a-dia.

4.5 O Aluno como Cliente

Aqui deveremos entender “a satisfação das necessidades do cliente” como sendo a capacidade de unir as expectativas comuns do aluno e do mercado de trabalho, o que acentua a necessidade das Instituições de Ensino Superior (IES) de prestarem um serviço de qualidade (SOUZA, 2001, p. 13).

Vale salientar que, embora o conceito de cliente seja apropriado para um mercado consumidor de bens e serviços, no caso das IES existe um mercado de trabalho do qual se espera a absorção dos profissionais formados por elas. Neste sentido, podemos destacar dois clientes para as Instituição de Ensino Superior (IES):

o aluno e o mercado que receberá este aluno como profissional (SOUZA, 2001, p. 11).

A associação do conceito de cliente a uma instituição de ensino não é consenso entre os educadores. De acordo com Mendonça (1998, p. 84), há uma grande resistência por parte, principalmente, daqueles que estão diretamente relacionados à área de ensino, pois acreditam que toda a terminologia usada nas normas foi feita para ser usada na indústria.

A resistência geralmente torna-se maior no caso de docentes oriundos de sistemas públicos ou de escolas muito tradicionais e se deve ao conservadorismo comum nessas instituições. Afinal, a aceitação do conceito de cliente implica uma mudança na forma de tratar os alunos, mas muitos educadores não se acham predispostos a mudar. Há, neste caso, um velado medo da perda de poder, como se, a partir de certo momento, o aluno passasse a ter sempre razão – e não é isso que se pretende.

A classificação do aluno como cliente, entre outras novidades no campo educacional, não decorre de alguma escolha unilateral da instituição de ensino; isso também é consequência de pressões feitas pela sociedade em defesa de interesses próprios, o que, naturalmente, provoca reflexões e mudanças.

Talvez esses educadores resistentes insistam em ligar o termo cliente, de modo indissolúvel, à mercantilização da educação. Sob este ponto de vista, eles estariam corretos, fosse esse o aspecto único a ser levado em consideração. Mas o

fato é que, além da característica de produzir conhecimento, a instituição educacional também deve gerar recursos para a obtenção de tal “produtividade”, tão temida por alguns.

No **Jornal da PUC-RJ**, de junho de 2000, o Prof. Paulo Menezes, por exemplo, considera inaceitável falar de uma universidade como uma instituição passível de ser avaliada em termos de produtividade ou que considere o aluno como cliente. Ele debita isso à ISO, pois esta, segundo suas conclusões, parece ter sido elevada à categoria universal de todos os valores. Para ele, a nova postura educacional trará uma descompensação na capacidade de pensar e raciocinar. Mas esse temor não se fundamenta, pois nenhum sistema de qualidade tirará de uma instituição educacional, de maneira automática, o seu papel principal de educar e de difundir conhecimento e produção de pesquisa.

A verdade dos fatos, porém, envolve questões mais amplas. Uma vez aceita a aplicação do conceito de cliente no campo educacional, verifica-se ainda uma grande variedade de opiniões quanto à definição de quem seja ele realmente. O termo, neste caso, pode ter um sentido lato ou um sentido estrito. O reitor da PUC do Rio de Janeiro, Padre Sánchez, mostra uma visão aberta da questão ao afirmar que “não podemos deixar de reconhecer que os estudantes são os nossos primeiros e mais assíduos clientes e que eles ingressam na universidade com expectativas bem concretas”.

Spanbauer (1995, p. 44), ao desenvolver o tema da qualidade, refere-se às clientelas interna e externa; esse sentido lato pode perfeitamente ser aplicado à

instituição de ensino. No primeiro grupo, acham-se todos aqueles nela registrados, como diretores, coordenadores, assessores, professores, chefes de departamento e funcionários. Já os clientes externos são não apenas os alunos³⁰, mas também os pais, os responsáveis legais, pessoas da comunidade e empresas que mantêm negócios com a instituição.

Tribus (*apud* TEIXEIRA, 1995) entende que os clientes de uma instituição de ensino são, por ordem de importância, o *aluno* (este, segundo ele, deve ser um co-gestor da produção da educação), os *pais do aluno e a família mais próxima*, os *potenciais empregadores* (que futuramente usufruirão do ensino ministrado aos alunos) e a *sociedade em geral* (também futura beneficiária do ensino ministrado a cada aluno e, portanto, também partícipe de sua formação mediante o pagamento de impostos).

De acordo com uma classificação mais extensa, adotada pela Lobo & Associados³¹, segundo Maria Beatriz de Carvalho Melo Lobo, os clientes podem ser classificados em ativos, inativos, satisfeitos, insatisfeitos, potenciais etc. Neste caso, *clientes ativos* são os alunos (matriculados em quaisquer cursos, convênios, extensão ou programas comunitários), os participantes de atividades promovidas pela instituição, parceiros, conveniados, consórcios, pais e responsáveis, usuários dos serviços, empresas ou empregados, órgãos de empresas de financiamento a projetos e pesquisas, órgãos do governo, visitantes e a sociedade em geral. *Clientes*

³⁰ Há autores da literatura sobre qualidade que classificam os alunos como clientes internos.

³¹ <<http://www.loboeassociados.com.br>>

inativos são os egressos, os evadidos (por trancamento, transferência ou abandono), os pais e responsáveis de ex-aluno, ex-usuários, ex-parceiros etc. O *cliente satisfeito* é sempre um cliente potencial, enquanto o *cliente insatisfeito* constitui problema e atua como força contrária. *Clientes potenciais*, por fim, são os inativos satisfeitos, alunos de outras Instituições de Ensino Superior (IES, nacionais ou estrangeiras), alunos com ensino médio completo, pessoas dispostas a cursar programas ou cursos livres, alunos dos cursinhos, graduados na segunda graduação, profissionais, professores, pesquisadores e diplomados dispostos à pós-graduação, empresas ou empregadores sem vínculo atual, possíveis usuários de serviços e programas, órgãos de financiamento e órgãos do governo.

No sentido estrito, o principal cliente de uma instituição de ensino é o aluno e o termo vem geralmente aplicado a ele. Ramos (1992, p. 85) corrobora isso quando diz que o aluno é o cliente mais importante no processo ensino-aprendizagem; em sua opinião, o aluno-cliente deve ser considerado parceiro na edificação da escola e responsável pelo próprio crescimento na aprendizagem e na busca de libertação para descobrir novos mundos. Arruda (1997) também o classifica dessa maneira; quando o aluno escolhe uma instituição, ele espera receber dela conhecimento, habilitação mediante o ensino, aprendizagem de uma nova profissão e conquista de um emprego.

Seja o aluno entendido como cliente no sentido lato ou no estrito, ele será sempre o foco das atenções e cuidados de uma instituição de ensino. E quando se fala de ensino, fala-se da educação do indivíduo como um todo, pois ao aluno de

hoje reserva-se no futuro o exercício de um papel na sociedade que vai além de ser mero consumidor.

Karen Bemowski (1991, p. 37-42) faz interessante associação entre o cliente de hoje (o aluno) e o indivíduo que amanhã se relacionará com empregadores; indiretamente, estes são também clientes da instituição de ensino, mas não podem ter prioridade para ela. O objetivo da escola não se resume a adequar o aluno para o ingresso no mercado de trabalho. Deve-se considerar ainda que, a se julgar o futuro empregador como atual cliente da instituição de ensino, os alunos passariam automaticamente a ser o produto a serviço desses clientes, fato possível de gerar grave distorção pedagógica; os alunos deixariam de receber o que melhor lhes convém e lhes seria dado apenas o que melhor convém ao futuro empregador. Ocorreria aí um nocivo estreitamento de horizontes já no início do processo e, com isso, não mais se preparariam cidadãos conscientes e participantes.

Helms e Key (1994, p. 97-99), por sua vez, tecem um curioso paralelismo entre os conceitos de aluno, cliente e empregado de uma instituição de ensino. O aluno, segundo eles, não é um consumidor passivo do serviço educacional, mas, como o empregado, deve estar ativamente envolvido no processo e motivado a um bom desempenho (expectativa esta que não se aplica ao cliente). A *performance* do aluno é avaliada na sala de aula e a do empregado, no ambiente de trabalho. O cliente não se preocupa com o isolamento ou com o medo onde se lhe presta algum serviço – o mesmo não ocorrendo com o aluno ou com o empregado.

4.6 Empresas e Governo como Clientes

Um interessante estudo divulgado pela Universidade de Manitoba, no Canadá, compara a universidade a uma fábrica (University Manufacturing System) cujos produtos básicos são três: o conhecimento do estudante, os cursos e o resultado de pesquisas. Ao estabelecer a comparação, o estudo dá ainda um passo adiante e assume também o ponto de vista segundo o qual

os clientes finais da universidade são as empresas para as quais os alunos trabalham. Os clientes especificam características de qualidade tais como empregabilidade, habilidade dos alunos em resolver problemas de engenharia e sua habilidade de aumentar seu conhecimento (KARAPETROVIC, S.; RAJAMANI, D.; WILLBORN, W.)³².

As conclusões lógicas a que leva esse ponto de vista apresentam aspectos positivos interessantes, mas também não deixam de ensejar dúvidas quanto a um estreitamento de horizontes no campo educacional.

Particularmente, deve-se observar que o estudo da Universidade de Manitoba dá destaque às faculdades de engenharia – cujos formandos terão basicamente a indústria, além de governo e sociedade, como referências de oferta de trabalho – e isso parece ter influído na conclusão acima.

³² Disponível em <<http://www.ijee.dit.te/articles/999989/article.htm>>.

Ao discorrer sobre o **conhecimento do aluno** como um dos produtos de uma universidade, o mesmo estudo de Karapetrovic, Rajamani e Willborn insiste na seguinte tese:

os clientes definem os requisitos para o produto. Por exemplo, a indústria pode querer formados em engenharia mecânica [...], ao passo que o governo quer que eles estejam familiarizados com as regulamentações de saúde [...].

O conhecimento deve conter também conceitos teóricos fundamentais, que seriam definidos pelo Canadian Engineering Accreditation Board (CEAB). Ao falar dos **cursos**, o estudo citado faz uma comparação sobre a universidade como uma organização de manufatura produtora das máquinas que serão utilizadas para a fabricação de seu produto principal. Por exemplo, um dos maiores produtores de robôs industriais na Europa é, surpreendentemente, uma fábrica de automóveis alemã. Entretanto, a empresa não vende os seus robôs; eles são utilizados para a fabricação de automóveis. Assim, o conhecimento adquirido durante o processo educacional não será vendido ao mercado, mas os possuidores desse conhecimento (os alunos graduados) atuarão como multiplicadores no mercado de trabalho.

Tal observação é válida, mas não deixa de ser significativa a associação constante de universidade com indústria. Ao citar o terceiro produto – a **pesquisa** –, o estudo parece inicialmente fugir à subordinação da escola ao que ela entende como cliente – indústrias, principalmente. De fato, uma instituição de ensino deveria garantir à pesquisa o necessário desprendimento com o objetivo de constatar o *status quo* do mercado, apontar novos caminhos e fazer questionamentos

permanentes. O estudo, porém, tolhe essa independência ao limitar o trabalho de pesquisa a encontrar soluções para os clientes, que são “empresas encontrando problemas para os quais as soluções ainda não estão disponíveis”. Em jargão bastante claro à área de Recursos Humanos, dir-se-ia tratar aqui de um direcionamento para a pesquisa reativa e não a pró-ativa.

Em suma, a definição de cliente de uma instituição de ensino como sendo o mercado de trabalho não é necessariamente negativa, mas essa forma de abordagem precisa obedecer a certas limitações – a principal delas sendo a de não subordinar o fornecedor (escola) exclusivamente às necessidades do cliente.

A qualidade exigida de uma instituição de ensino deve ser algo voltado para um futuro mais longínquo do que o mero atendimento a um mercado de trabalho em constante transformação, gerando a cada dia novas expectativas nos consumidores ou criando soluções imediatistas. Em verdade, espera-se de uma instituição de ensino que ela crie pensadores.

Observe-se, por fim, que o mesmo estudo da Universidade de Manitoba, ao citar a necessidade de identificar a diferença entre o ensino (conteúdo transmitido ao aluno) e o aprendizado (conteúdo assimilado de fato), admite a possibilidade de considerar os alunos como clientes. Mas o faz de uma forma inusitada, tratando-os como “clientes passivos”, pelo fato de eles “não poderem alterar as especificações do cliente [as indústrias], pelo menos não até eles se graduarem”.

5 MODELOS INDUSTRIAIS ADAPTADOS PARA A REALIDADE EDUCACIONAL

A rapidez com que se processam as mudanças no mundo moderno em todas as áreas de atuação do homem tem sido um dos principais fatores a serem levados em consideração para o enfrentamento da concorrência. Essa rapidez, inédita na história e sem possibilidade de retorno, decorre em grande parte do considerável avanço experimentado pelas tecnologias de comunicação – especialmente a internet, que, expandindo-se em progressão geométrica de poucas décadas para cá, já se firma como uma das mais poderosas ferramentas a serviço da globalização da economia, dos conhecimentos e da intercomunicação pessoal. Os fatos empresariais se sucedem com tal rapidez que já se costuma afirmar, com ironia e veracidade, que hoje não é mais o sábio que engole o ignorante, mas o rápido que engole o vagaroso. Na prática, isso sinaliza um fato: a especialização forçosamente vem cedendo espaços para a versatilidade, trazendo a reboque uma radical mudança de costumes na sociedade.

O veloz avanço das comunicações surpreende, cria desafios e também encanta, gerando algumas conclusões precipitadas – próprias do ritmo veloz que lhes dá sustento. Nessa armadilha da velocidade caem, por exemplo, Karapetrovic, Rajamani e Willborn (1998, p. 105), ao iniciarem um valioso trabalho sobre a interpretação da ISO 9001 para a garantia da qualidade em um ambiente universitário:

Com as tecnologias de comunicação emergentes, tais como a internet, vídeo-conferência e comunicação via satélite, a educação a distância está ganhando espaço não somente em desertos remotos da Austrália, mas por todo o mundo. Repentinamente, um canadense pode ter graduação australiana ou britânica, sem deixar o conforto de sua residência. *O mercado das universidades locais em breve deixará de existir* e escolas terão que pensar e agir globalmente para sobreviver [grifo nosso].

Decretar a morte das universidades locais pelo advento da internet e da maior viabilidade do ensino a distância corresponde, mais ou menos, ao decreto do fim do rádio pelo advento da televisão. Mas o alerta, mantido o bom senso na avaliação das conseqüências, merece atenção, pois novos fatores de concorrência no fornecimento do produto chamado educação realmente já se acham em andamento e muitos, com certeza, ocuparão espaços vagados pela displicência administrativa ou pela resistência às mudanças.

Os autores citados observam, a seguir, que o setor manufatureiro já se deparou com uma situação similar de competição global. A resposta encontrada foi, em geral, a adoção de padrões internacionalmente aceitos. Transposto isso para o meio acadêmico – especialmente no caso das faculdades de engenharia –, eles recomendam que estas desenvolvam sistemas de garantia de qualidade baseados na ISO 9000.

Gento (1996) e Spanbauer (1995) citam vários modelos de gestão da qualidade que, tendo sido criados inicialmente para a indústria, foram mais tarde utilizados na educação com bons resultados. No entanto, conforme Rey e Santa María (2000, p. 34) observaram após um estudo preliminar para a implementação da

gestão de qualidade em escolas, as tentativas de uso desses modelos oriundos da indústria na educação se fizeram “de um modo forçado”. Esses dois analistas espanhóis compararam vários modelos, inclusive o da ISO 9000, e observaram que alguns deles partem de propostas mais simples (demonstrar preocupação com a melhoria contínua, auto-avaliação, atenção ao cliente etc), enquanto outros optam por seguir caminho mais longo e complexo.

A European Foundation for Quality Management (EFQM)³³, ao introduzir o conceito de qualidade na educação, sentiu a necessidade de focar a instituição educacional como empresa a fim de aplicar os conceitos e os modelos já disponíveis. Se havia o risco de igualar a escola a uma empresa qualquer, ela teve também a oportunidade de demonstrar o quanto os modelos de qualidade são aplicáveis à educação.

Rey e Santa María (2000, p. 34) alertam para o perigo do imediatismo na adaptação de princípios industriais à educação: “(...) o perigo que se corre é dar respostas rápidas ou cair no clientelismo fácil, que dá ao cliente o que ele pede sem analisar se é adequado e se adapta à missão do centro”. Eles enfatizam, entretanto, que, quando se sabe o que se quer e quando o conceito de educação está muito claro e internalizado, pode-se evitar o oportunismo. Isso não significa, contudo, que não se possa sempre realizar uma análise das novas necessidades dos “clientes”.

³³ Ministério de Educação e Cultura, 1997.

5.1 Integração entre ISO e TQC

Os dois sistemas da qualidade mais comumente citados – o TQC e as normas ISO –, que empregam meios diversos para chegar ao mesmo objetivo básico, se integram ou se complementam. Quarenta anos separam a criação de um e outro, que apresentam entre si mais semelhanças do que diferenças. Como observa Oliveira (2005), o TQC surgiu no Japão, tendo por meta uma melhoria contínua por meio da adaptação dos sistemas de gerenciamento em vigor, enquanto a ISO, desenvolvida na década de 80, tinha por fim um modelo de implementação de sistemas de qualidade, podendo tal modelo ser aplicado a qualquer tipo de empresa e porte. O foco era a garantia da qualidade.

Dagnino³⁴ discorda que haja incompatibilidade entre as duas linhas ideológicas e, portanto, sempre que necessário, a organização deve implantar um sistema de qualidade, utilizando-se de uma das normas ISO para, justamente, estruturar o sistema de qualidade já adotado, como o denominado Gerência de Qualidade Total (GQT), evitando, assim, falta de um sistema que consolide os avanços obtidos.

Sanderson e Uzumeri (1996) empregam a expressão "meta-padrão" para designar as famílias de padrões de gerenciamento relacionadas entre si e que podem trazer, como resultado positivo, um gerenciamento melhor e mais sólido da

³⁴ Disponível em <<http://www.inde.com.br/libro05.htm>>

maioria das transações comercial-financeiras mundiais. Para os autores, as empresas que adotam práticas de gerenciamento tradicionais estão vulneráveis a gerências deficientes e arbitrárias, havendo, entretanto, escopo para competição no mercado. Os meta-padrões estão evoluindo por consenso em muitas indústrias como condições *sine qua non* para os seus sistemas de gerenciamento.

Várias empresas brasileiras que já adotavam os procedimentos preconizados pelo TQC acabaram optando pelas normas ISO em razão das vantagens daí advindas no comércio internacional. Digno de nota é o fato de que, a partir do TQC, segundo Oliveira (2005), era mais fácil implantar o sistema de qualidade ISO 9000, em menos tempo, algo deveras significativo quando comparado aos doze ou dezoito meses necessários para a implantação de tal sistema numa empresa de grande porte.

O TQC é mais voltado para o cliente e destaca o ponto de vista do fornecedor; já a ISO está mais voltada para a maneira *como* uma empresa é organizada para atender ao cliente.

Enquanto o TQC envolve toda a empresa, as normas da série ISO 9000 excluem as áreas financeira, administrativa, a segurança industrial, o meio ambiente e a parte jurídica referente ao produto.

Outra diferença significativa está no fato de que o TQC dá grande importância aos empregados, sendo um de seus pilares a implementação de famosos círculos de controle de qualidade, com o funcionário exercendo relevante papel. A

motivação, portanto, é um elemento essencial. Já a ISO 9000, segundo alguns teóricos, preocupa-se mais com o sistema da qualidade da organização empresarial como um todo; com exceção do treinamento, não se vê na ISO 9000 preocupação com a parte humana da organização. Disso decorre, por exemplo, a não-abordagem de temas como liderança pessoal da alta administração, planejamento estratégico, treinamento gerencial para a qualidade e melhoria contínua da qualidade. A ISO define com clareza as responsabilidades, pois é um sistema voltado para a documentação e a conformidade; ela se preocupa com a garantia da qualidade, mas não com a qualidade total.

O conceito de cliente, que na ISO 9000 se restringe ao comprador dos produtos, se expande no TQC e leva em conta também o empregado, o acionista e a sociedade. Por outro lado, a ISO 9000 trata do fornecedor, ausente no TQC.

Discordamos quanto ao trato aparentemente impessoal dispensado pelas empresas com certificação ISO 9000 a seus funcionários. Como pudemos constatar ao longo desta pesquisa, bem como em visitas feitas a escolas certificadas e também no contexto do próprio UNIBERO, os funcionários, além do treinamento, trabalham de forma mais confortável por entenderem que suas ações estão prescritas no Manual da Qualidade, documento que, inclusive, está aberto a revisões de acordo com as necessidades da empresa educacional. Quando das revisões, os funcionários são incentivados a opinar, sugerir, vetar, etc.

Com relação aos quatro tópicos caracterizantes da ação da ISO 9000 – o manual da qualidade, os procedimentos, as instruções de trabalho e os registros da

qualidade –, o TQC não possui nenhum documento equivalente ao primeiro. Os procedimentos, que são os documentos do segundo nível das normas ISO, têm como equivalente, no TQC, os chamados “padrões de processo”. O terceiro nível, segundo a ISO – as instruções de trabalho –, tem o "Procedimento operacional" como seu equivalente no TQC, sendo complementado pelo manual de treinamento.

Liston (1999), ao discorrer sobre a implementação das normas ISO 9000 em duas universidades australianas (como se verá no final deste trabalho), observa que integrar as normas a um sistema de administração de qualidade total utilizando critérios como aqueles do Australian Quality Awards (AQA) e do MBNQA traz numerosas vantagens, como, por exemplo:

- a) necessidades e opiniões dos clientes são levadas em consideração;
- b) desenvolve-se uma estratégia competitiva, incluindo conhecimento da competição;
- c) as necessidades do mercado são dirigidas;
- d) são estabelecidos procedimentos (os mais simples possíveis) para garantir uma *performance* de qualidade;
- e) medidas de *performance* são desenvolvidas;
- f) os métodos são continuamente revisados para eliminar o desperdício;
- g) a comunicação efetiva é garantida;
- h) procura-se obter provas da melhoria contínua.

5.2 A Necessidade de Educar e Treinar

Como é sabido, a vida de uma instituição de ensino, mais do que de outra empresa de serviços, gira em torno de pessoas: professores, alunos, funcionários (de forma direta) e clientes externos e a sociedade (de forma indireta).

Em razão disso, é imprescindível haver uma conscientização dos primeiros quanto à necessidade de estarem trabalhando continuamente em prol da qualidade. Isso envolve aspectos práticos, como o pleno domínio, por parte de cada um, das ferramentas que lhe compete usar, e também aspectos subjetivos, como aqueles relacionados com a motivação e o comprometimento individuais no aperfeiçoamento da instituição à qual se orgulham de pertencer. Não basta o sentimento passivo de pertencer à instituição, pois isso não gera qualidade; é preciso também querer torná-la modelar.

Assim, faz-se necessário criar um projeto de conscientização e instrumentação dos recursos humanos, de modo a gerar em cada um o sentimento de autonomia quanto ao desenvolvimento e aprimoramento dos processos.

Vicente Falconi Campos (*apud* ALBERTON, 1999, p. 26), em “TQC – Controle da Qualidade Total no estilo japonês”, criou um decálogo da educação e do treinamento, que, com as devidas adaptações, se resume no seguinte:

- **Primeiro:** A delegação é a base do trabalho. Um indivíduo que tem autoridade sobre o processo sob sua responsabilidade une o conhecimento com a iniciativa pessoal. No caso das universidades, esse papel cabe ao professor, que realiza o processo diante de seu cliente, na sala de aula, e não tem como inspecioná-lo antes da entrega.
- **Segundo:** As pessoas devem sentir necessidade de receber treinamento, de aprender mais para superar melhor os desafios.
- **Terceiro:** O treinamento na tarefa decorre dos procedimentos operacionais. O investimento em treinamento deve andar em paralelo à implementação da padronização.
- **Quarto:** O treinamento consiste num meio para determinado fim e não o fim em si. A universidade precisa ter consciência de que os problemas humanos estão em "como" se chegar aos fins.
- **Quinto:** Todo treinamento deve vir acompanhado da aplicação prática dos conhecimentos e habilidades adquiridos.
- **Sexto:** Sempre que possível, deve-se contar com instrutores internos, especialmente as chefias, e criar com eles um efeito multiplicador.

- **Sétimo:** Paulatinamente, os cursos devem receber padronização, com o que se otimizam também os recursos utilizados (apostilas, vídeos, filmes e transparências). No processo evolutivo, porém, os padrões precisam receber contínua melhoria.
- **Oitavo.** Deve haver um plano de doutrina, educação e treinamento, de tal forma que seja possível girar o ciclo PDCA³⁵ sobre ele.
- **Nono.** Cabe à chefia direta do empregado toda educação e treinamento ministrados na instituição.
- **Décimo.** O conhecimento caminha na direção do elogio, cujos reflexos são sempre positivos no moral do grupo. Quando surge algum problema, a prioridade deve ser dada no sentido de chegar às causas e saná-las, e não em encontrar culpados.

Um plano de educação e treinamento requer uma estratégia que deve partir da alta administração e membros do conselho, passando a seguir pelos níveis médios gerenciais, até chegar aos docentes e demais funcionários. De preferência,

³⁵ O método do ciclo PDCA (*Plan, Do, Check, Action*), introduzido por Shewart, por volta de 1930, e utilizado vinte anos depois por Deming, no Japão, produz níveis elevados de melhoria no desempenho. Deve ser implementado de maneira constante num processo de trabalho. *Plan* significa planejar, ou seja, definir as metas e os meios de atingi-las. *Do* significa executar as tarefas de acordo com os planos estabelecidos. *Check* quer dizer comparar os resultados obtidos com os planejados. E *Action* significa implementar correções definitivas para garantir a não-incidência dos erros.

deve-se criar um comitê de educação e treinamento, ao qual caberá formular um plano anual de trabalho, rever os programas já existentes e dar apoio aos sub-comitês ou equipes específicas. Segundo Spanbauer (1995), o objetivo de um comitê de educação e treinamento é o de vincular o treinamento específico da Qualidade às demais atividades de desenvolvimento profissional, nos níveis institucional e individual.

5.3 Críticas ao uso das Normas ISO

A adoção das normas ISO em instituições de ensino encontra objeções, naturalmente, e estas podem ser causadas pelos mais variados motivos – seja uma simples resistência a mudanças, por parte de indivíduos propensos à acomodação a padrões burocráticos de comportamento, seja uma análise equivocada que exclui o campo educacional dos benefícios dessa poderosa ferramenta da qualidade.

Fellers (1997), em trabalho sobre a aplicação dos princípios de Deming na sala de aula, observa com muita propriedade que a qualidade de um fornecedor está no coração de seus empregados, não em um manual burocrático ou um fluxograma. E cita em seguida, para ilustrar sua tese, a certificação de uma empresa pelas normas ISO como fato indiferente à natureza em si da qualidade dos produtos ou serviços da instituição certificada.

Prêmios nacionais de qualidade ou sistemas formais podem ser enganadores. Por exemplo, o certificado ISO 9000 pode ser importante, mas certificação não significa que realmente a qualidade e o(s) serviço(s) do fornecedor sejam os melhores do ramo. Apenas demonstra que o fornecedor se deu ao trabalho de documentar um determinado nível 'aceitável' de qualidade (FELLERS, 1997, p. 48).

A ressalva é inteiramente válida, e o próprio Fellers reconhece, na seqüência, que o fato de uma empresa ser certificada é uma indicação importante para o desempate entre dois fornecedores candidatos.

Deve existir a consciência, por parte da organização, de que a obtenção do certificado para o sistema de qualidade é a primeira iniciativa na busca da excelência.

5.4 A Questão Burocrática

Existe uma lista de objeções à série ISO 9000 tais como: a norma é imprópria para o processo educacional e é aplicável a indústrias, além de ser muito burocrática (DOHERTY, 1993, p. 327).

Uma crítica constantemente feita à aplicação das normas ISO refere-se aos aspectos burocráticos que acompanham tanto a implementação inicial quanto a manutenção e a revisão periódica.

Sobre essa burocracia, Drummond (1998) comenta a tendência que muitos indivíduos têm de tomar como definitivas ou imutáveis as regras e orientações prescritas pelas normas ISO. Elas trazem de fato, em seu bojo, o estabelecimento de padronização e de atividades que devem ser seguidas, mas isso não significa que as regras sejam imutáveis ou que não possam ser quebradas.

Infelizmente a história das relações industriais acha-se repleta de exemplos demonstrativos do quanto o uso arbitrário do poder dentro de uma organização, com o objetivo de fazer com que os operários apenas obedeçam normas, pode, muitas vezes, significar o desastre para essa própria organização. A rígida obediência às regras apenas por obrigação, sem o entendimento dos motivos por que elas foram implementadas ou objetivos pretendidos, pode não ser uma boa alternativa, pois leva aos poucos a resultados não previstos, sem que se possa acusar seus burocráticos executores de negligência.

A questão refere-se, naturalmente, a uma forma ditatorial de gerenciamento, que, às vezes, está entranhada apenas em uma área de alguma empresa e não faz parte de sua orientação global. Porém, mais cedo ou mais tarde, a empresa como um todo sentirá os efeitos nocivos de tal orientação. Drummond (1998) insiste, por isso, em que o bom relacionamento do empregado com seus superiores e vice-versa seja ainda a melhor solução.

Entretanto, não se pode também cair no extremo oposto de sujeitar todas as normas ao subjetivismo dos funcionários de uma empresa, por mais bem intencionados que eles estejam ao pretender quebrá-las. Há muitas regras que

precisam sempre ser respeitadas. Drummond tem uma clara percepção desse fato, citando, como exemplo, o que poderia ocorrer dentro de uma indústria quando determinada instrução é dada. Se tal instrução aponta a utilização de um produto, com sua denominação correta, não há sentido na substituição arbitrária desse produto por outro, similar ou não.

Nesse simples exemplo pode-se perceber ainda a importância, comentada acima, de o empregado saber o porquê da obrigatoriedade de utilizar exclusivamente o produto "X" e não outro; ao ser informado sobre a razão da norma, ele também assume para si a responsabilidade pela manutenção da qualidade final do produto.

Outro aspecto que se poderia entender como burocrático – e negativamente burocrático – tem relação com o Manual da Qualidade. Muitas vezes, dependendo da natureza de sua organização, ele possui um caráter legal e só pode ser mudado com a autorização expressa do diretor ou de um comitê. Isso, entretanto, não deve desestimular iniciativas individuais para promoção de alterações, pois o manual não é senão um instrumento da qualidade, e esta, sim, precisa ficar sempre no foco das atenções e das intenções. A qualidade, afinal, constitui um *processo* e não um *estado* – ou, como já observava Imai (1997), o criador da teoria do *Kaizen*, qualidade é qualquer coisa que possa ser melhorada. O Manual da Qualidade, portanto, também precisa receber aprimoramentos periodicamente, pois seria até uma contradição filosófica manter-se inalterado um manual que prega a qualidade entendida como *processo* de melhoria.

Uma maneira de evitar o desencorajamento dos funcionários que, a título de colaboração espontânea, tomam a iniciativa de apresentar novas sugestões, seria autorizar alguns encarregados setoriais a alterarem algumas especificidades da norma quando as mudanças sugeridas afetarem apenas o local de trabalho.

5.5 A Adequação para a Escola

De acordo com alguns educadores – e não há razão para imaginar *a priori* que não estejam imbuídos de sinceridade na análise da questão –, a obtenção do certificado ISO por instituições de ensino não passa de um conjunto de tentativas ingênuas de aprimorar a qualidade dos processos educacionais; tais tentativas, segundo essas pessoas, apenas acarretam desperdício de tempo, energias e dinheiro.

Essa posição, não raro, é compartilhada por aquelas pessoas que, já integradas na vida da instituição de ensino que optou pela implementação das normas ISO, vêm-se de repente obrigadas a reformular hábitos e atitudes. Nesses casos, observa-se que somente após um prolongado estudo dos detalhes das normas é que elas começam a vislumbrar os benefícios da chegada da implementação. Isso explica em grande parte a razão pela qual pessoas bem intencionadas e comprometidas com o efetivo progresso da instituição onde trabalham se opõem às normas ISO num primeiro momento.

O fato é que as escolas que obtiveram o certificado ISO vêm colhendo bons resultados e não concordam com as objeções levantadas.

As normas nasceram a partir de um outro contexto econômico e visavam atender à necessidade das empresas de vencerem no competitivo mundo dos negócios. Não se pensava nos serviços educacionais – mas esse argumento não pode ser empregado na via inversa, a de simplesmente negar a utilidade das normas ISO no campo pedagógico, pois aí se estaria diante de um sofisma.

Obviamente, as escolas podem melhorar os padrões educacionais sem que tenham de depender das normas ISO, pois existem outros critérios para padrões educacionais disponíveis nos departamentos gestores dessa área. Não se está defendendo, portanto, uma pretensa obrigatoriedade das normas ISO, mas, tão-somente, sua validade para a melhoria da qualidade dos serviços voltados para a educação.

Algumas escolas montam o seu próprio modelo de sistemas de qualidade, como a Fox Valley Technical College, no estado americano de Wisconsin, e a Comissão de Educação Privada de Bangcoc (na Tailândia). Essas escolas se orgulham adicionalmente de prestar um ensino gratuito e de ter um sistema que cobre os fatores educacionais mais do que a ISO. Evidentemente, se os fatos comprovam a existência de uma opção válida e com bons resultados, deve-se louvar o êxito obtido, mas isso também não invalida o mérito da escolha, quando há, pela implementação das normas ISO.

Em outro exemplo, o planejamento estratégico da Universidade de Valladolid, na Espanha, deixa claro como um sistema próprio da qualidade apresenta objetivos muito similares com os das normas ISO. Na seção que discorre sobre a meta de promover o processo de aprendizagem e de desenvolvimento organizacionais, estabelecem-se, por exemplo, os seguintes tópicos:

Objetivos

La puesta al día del personal de Administración y Servicios de la Universidad de Valladolid de aquellos procedimientos y técnicas de gestión de calidad que se aplican actualmente en la Administración Pública, así como de la nueva cultura de los Servicios Públicos.

Acciones

Insistir, dentro del Plan de Formación ya existente, en todos aquellos cursos que preparen al personal en las técnicas de gestión por procesos, manuales de procedimientos, herramientas de calidad etc.

Hacer un seguimiento del rendimiento de las actividades formativas.

Procurar desde la Gerencia que haya siempre un soporte técnico para llevar a cabo aquellas actuaciones que se consideren prioritarias a partir de la puesta en marcha del Plan.

Promover la satisfacción laboral mediante el apoyo a una evolución formativa continua, que permita un mejor rendimiento y una mayor adaptación a las nuevas exigencias laborales: organizaciones flexibles, respuestas creativas, más implicación en la resolución de problemas etc.

Mesmo na escolha dessas normas, há variações de modelos segundo a filosofia educacional de uma instituição e suas metas de ensino, pesquisa, satisfação dos pais e benefícios aos estudantes. Assim, por exemplo, há escolas que não adotaram normas da família ISO 9000, mas acabaram optando pela ISO 14001 e também tiveram um resultado positivo com os alunos. Eles aprenderam

mais sobre a importância da manutenção do meio ambiente e a própria escola se enriqueceu como instituição ao expandir sua proposta educacional e formar uma nova consciência ambiental.

O informativo tailandês **Bangkok Post** publicou, em 25 de setembro de 2000, um artigo intitulado "ISO is not for schools" (A ISO não é para escolas)³⁶. Um leitor, usando o pseudônimo "Disgusted ISO Teacher" (Professor desgostoso com a ISO)³⁷, teceu observações na edição de 30 de setembro de 2000, que valem a pena ser comentadas.

Segundo o leitor, existe uma concordância quando se fala que a ISO não gera qualidade na educação e que, a bem da verdade, a experiência do processo de certificação nas escolas e nas universidades trouxe a percepção de tal experiência ser até nociva à educação. Mas isso revela uma visão parcial do processo, pois se toma a parte pelo todo. Provavelmente, nesses casos, o que se viu foram professores excessivamente ocupados com papéis e procedimentos tediosos, dependendo nisso muito tempo e se afastando das atividades docentes, como o preparo de aulas e outras melhorias.

Nesses casos, a implementação das normas ISO é, em si, um processo. Como tal, ele precisa ser aprimorado dentro da realidade específica de cada instituição e, no caso das distorções apontadas pelo leitor "Disgusted ISO Teacher",

³⁶ Tradução nossa.

³⁷ Tradução nossa.

elas precisam ser corrigidas durante o processo exatamente para que o objetivo de obtenção da qualidade não fique comprometido. O objeto principal de tudo é a formação integral do estudante. Não se pode tratar o processo como o trabalho metódico de uma linha de montagem, em que os professores apenas enchem a cabeça dos estudantes com matérias na expectativa de que, no final do curso, cada um se formará uniformemente com uma “cabeça pensante” padronizada.

Uma objeção feita às normas ISO reside na crença de que elas levam os indivíduos a identificarem normas com qualidade. Onde e quando a crença existe, a objeção faz sentido. A identificação não existe e a meta é tão-somente assegurar o *processo de padronização do processo*. É possível obter o certificado ISO mesmo quando se fabricam produtos sem qualidade.

O inverso também faz sentido e há, naturalmente, muitos produtos de alta qualidade sem tal certificação. Ninguém ousaria negar isso – a menos que pretendesse sustentar a tese absurda de que a qualidade nasceu a partir da certificação.

Como se sabe, o processo de implementação das normas ISO em uma instituição se dá com a participação do pessoal interno. Mas a auditoria necessariamente precisa ser executada por pessoal externo e isso gera uma outra questão a ser considerada.

De modo geral, os auditores não estão familiarizados com o processo educacional. Eles não conhecem a fundo as especificidades do processo – como

conteúdos programáticos, qualificação acadêmica, sistemas de avaliação e currículos –, partes constituintes do núcleo de uma educação de qualidade. Essa falta de compreensão dificulta a avaliação até de fatos corriqueiros, como instruções para o ingresso do aluno, comparecimento em classe, organização do curso, reunião dos professores etc. A neutralidade da auditoria deve vir acompanhada, nesse caso, de um permanente diálogo com os responsáveis pela instituição para que não haja interpretações errôneas dos fatos analisados e para que os termos utilizados na avaliação tenham um único sentido para ambos os lados.

Muitas escolas ainda correrão atrás de certificação como prova de qualidade de serviços, com exceção da área pedagógica, e com o propósito de *marketing* na competição com outras escolas. Esse aspecto psicológico da certificação constitui um fato com o qual sempre se há de conviver e o uso da certificação – mesmo não sendo ela sinônimo de qualidade – como instrumento de propaganda não constitui em si ação condenável.

O que se deve combater seriamente é o uso indevido da certificação quando, por exemplo, tendo-se encerrado o prazo de validade inicial sem a correspondente renovação, uma instituição continue a divulgar aos quatro ventos, com proposital descuido, que ainda se acha certificada. Isso já caracteriza má-fé e entra para o campo da falsidade ideológica, objeto de outras providências.

Alguns educadores, imbuídos de certo radicalismo no modo de pensar e analisar os fatos, desestimulam o desejo de obtenção do certificado ISO sob a alegação de que tal pedaço de papel não agrega nada à formação intelectual dos

estudantes. Querem fazer crer que o dinheiro despendido poderia e deveria ser melhor utilizado na compra de livros, computadores e, naturalmente, aumento de salários. Uma pergunta capciosa às vezes feita para justificar tal postura é a seguinte: se a ISO tem real importância para a área educacional, por que as melhores escolas do mundo dispensam a certificação? Ou simplesmente: é bom ter a certificação ISO?

De imediato, pode-se afirmar que alguns resultados positivos logo transparecem. As empresas conectadas às normas ISO e atuantes na área educacional geralmente passam a operar de maneira mais coerente, constante e eficaz, até porque o volume de dedicação exigido para a interpretação e a implementação das normas já pressupõe uma mentalidade voltada para a melhoria da instituição ou empresa como um todo. Com isso, ela aprimora a qualidade dos serviços e dos produtos que oferece e, mesmo de modo involuntário, ganha certo aumento de projeção.

No caso de grandes empresas, tanto do ramo industrial quanto da prestação de serviços, os próprios clientes e fornecedores exercem alguma forma de pressão para que elas obtenham o certificado, pois isso indiretamente dá a eles algum prestígio – como se eles mesmos estivessem certificados.

Van den Berghe (1998), diretor dos serviços de gestão da qualidade da Deloitte & Touche Belgium, cita uma pesquisa realizada para a Manchester Business School, do Reino Unido, sobre as vantagens e as desvantagens da certificação ISO. Essa pesquisa, feita em 1995 pela Société Générale de Surveillance (SGS) e

intitulada “¿Son operativas las ISO 9000?”, relacionou diversos obstáculos com relação à certificação:

- a) tempo requerido para a redação do manual;
- b) necessidade de muita papelada;
- c) elevados custos na implementação das normas;
- d) tempo requerido para consolidar a implementação;
- e) elevados custos de manutenção da norma;
- f) falta de assessoramento gratuito;
- g) falta de coerência entre os diversos auditores; e
- h) tempo empregado no controle dos documentos antes das auditorias.

O primeiro item acima, por exemplo, foi mencionado por mais de 30 por cento dos participantes da pesquisa e o último, por 16 por cento. A partir dos dados levantados, a SGS chegou à seguinte conclusão quanto aos inconvenientes de adoção das normas ISO: os grupos pesquisados consideravam que o grande problema das normas ISO 9000 consistia nos custos elevados de implantação (tempo, documentação e dinheiro despendidos). Com uma frequência maior que as grandes empresas, as pequenas organizações geralmente consideravam os inconvenientes superiores aos benefícios. Semelhante propensão se verificava também em relação à manutenção constante da norma (VAN DEN BERGHE, 1998).

Portanto, o debate a respeito dos benefícios ou não da certificação continua. Ter ou não o certificado, definir sua relevância ou dar-lhe rentabilidade depende das características e peculiaridades de cada empresa e em que contexto ela está

atuando. Quando se fala em características, fala-se das demandas e das oportunidades externas e internas.

Não há elementos suficientes ainda para se opinar se as normas serão utilizadas em larga escala no setor educacional, pois sua implementação não é obrigatória. Tudo dependerá da seriedade, da interpretação, dos custos e da cultura de qualidade dentro de cada organização.

Entretanto, já há dados estatísticos que comprovam ser bastante elevado o número de instituições de ensino certificadas com a ISO 9000. Um boletim editado pelo Comitê Brasileiro da Qualidade relaciona, segundo critérios de classificação da União Européia, 31 ramos de atividade³⁸ e as respectivas quantidades de certificados obtidos no Brasil; no item “Educação”, verifica-se um total de 115 instituições de ensino³⁹.

5.6 Qualidade *versus* Custos

Não constitui novidade para ninguém a habitual associação de qualidade com custos ou despesas. Todos aceitam com naturalidade o fato de um hotel *cinco estrelas* ser mais caro que um *três estrelas* ou o de uma caneta com pena de aço

³⁸ ABNT/CB-25. Disponível em <<http://www.inmetro.gov.br/gestao9000>>. Acesso em 16 de junho 2005.

³⁹ *Idem, ibidem.*

ser mais barata que outra, com pena de ouro. O que o cliente quer, no entanto, é obter mais qualidade pagando menos – daí a revolução trazida à indústria automobilística mundial pelos automóveis japoneses, provedores de todo o conforto e qualidade por um preço muito competitivo.

Em relação às normas ISO, há um consenso entre as empresas que as implementam quanto ao fato de que o processo acarreta custos adicionais – o que é plenamente justificável. Ou seja, a obtenção de uma qualidade maior é um processo que interfere diretamente na parte financeira da empresa.

Quando a implementação das normas, numa instituição, é conduzida com a seriedade necessária e chega a bom termo, os custos não deveriam ser vistos como uma forma de prejuízo. Nesses casos, ocorre o oposto: eles trazem numerosos benefícios para a instituição já desde os primeiros instantes em que se procede ao envolvimento de funcionários. Spanbauer (1995, p.16), observa, a propósito, que "à medida que a produtividade é melhorada, o investimento inicial fornece um retorno à escola na forma de serviços e ensino aprimorados e custos operacionais reduzidos".

A alta direção, ao se decidir efetivamente pela implementação de um sistema de qualidade na empresa, deve preocupar-se com os meios de que dispõe ou poderá dispor a fim de captar os recursos necessários. Isso tanto envolve a re-locação dos recursos disponíveis por meio de um novo estabelecimento de prioridades, como também a tomada de iniciativas fomentadoras de novos dividendos para os cofres da instituição.

Entre os numerosos fatores que provocam o aumento de custos, destacam-se, por exemplo, a capacitação e a motivação, por meio de treinamento, dos funcionários da empresa; o trabalho do comitê de qualidade; os dias comprometidos com a qualidade (tempo despendido com os processos); informativos e salários para as pessoas diretamente ligadas ao processo de melhoria da qualidade; divulgação, aos clientes atuais e futuros, do sistema de qualidade implementado; qualidade da matéria-prima; contratação de uma consultoria durante todo o período de implementação dos processos; salários adicionais para as pessoas que indiretamente ajudam na implementação do sistema (sobretudo quando trabalham fora do horário do expediente, recebendo pagamento de horas-extras); auditorias e manutenção do sistema. Spanbauer (1995) reconhece os elevados gastos para contratação de consultores ou para ministrar treinamento aos colaboradores; isso, afirma ele, faz com que os custos iniciais da implementação de um processo de qualidade muitas vezes tornem essa iniciativa irreal.

Todos esses custos podem ser classificados como custos de conformidade, que têm por escopo fazer as coisas corretamente. Há também, por outro lado, os custos de não-conformidade, derivados do re-trabalho de ações mal planejadas ou mal executadas e dos desperdícios em geral (de tempo, de espaço, de tecnologia ou por usos inadequados de recursos disponíveis etc).

Convém lembrar, entretanto, que a tarefa de conquistar um novo aluno custa, para uma instituição de ensino, cinco vezes mais do que manter um outro já matriculado. Há, ainda, outros aspectos dignos da atenção dos responsáveis pelas instituições, pois também pressupõem a questão de qualidade *versus* custos:

- a) 68 por cento da perda de clientes têm como razão a má qualidade do serviço;
- b) dos clientes insatisfeitos, apenas cerca de 5 por cento fazem efetivamente uma reclamação;
- c) os poucos que de fato reclamam continuarão sendo clientes se o problema for solucionado;
- d) a insatisfação de um cliente é reportada a dezesseis pessoas e a satisfação, a apenas quatro;
- e) 65 por cento dos negócios de uma empresa vêm de clientes já existentes e não de novos.

Segundo levantamento citado por Spanbauer (1995), o custo estimado do processo nos Estados Unidos, em uma escola de mil alunos, gira em torno de 20 mil dólares anuais; a partir do segundo ano, reduzem-se esses valores. Para esse autor, somente um por cento do orçamento total de uma faculdade deve ser disponibilizado para apoiar o processo da qualidade.

O custo de implementação das normas ISO pode torná-la inviável quando uma instituição de ensino não dispõe ainda dos recursos necessários. De fato, implementar as normas envolve uma série de atividades novas, de longa duração, abrangentes e ao mesmo sem nenhum retorno financeiro direto. Entretanto, isso é amenizado por medidas de seleção de sua aplicação, priorizando algumas áreas ou

atividades da instituição de ensino e não a sua totalidade. Izadi (1996) reporta⁴⁰, por exemplo:

A experiência das universidades americanas é de que implantar medidas de garantia de qualidade é desperdício de tempo e um processo caro. É importante que líderes comecem a determinar antecipadamente quais as áreas em que deve ser desenvolvida a qualidade e que farão diferença ao seu objetivo e missão. Essas áreas não são necessariamente as mesmas para grandes universidades, universidades de pesquisa, universidades de ensino, colégios técnicos, corpo docente de faculdades e colégios comunitários. Ou, pelo menos, a ênfase e os pesos não serão os mesmos. Para nós, do Ateneu de Manila, a prioridade está focada, nos próximos dois ou três anos, nas seguintes áreas: ensino e formação, escolas de graduação e pesquisa, sistemas de gerenciamento de informação.

Inicialmente, pode parecer que a implementação da norma requeira muito tempo e custos crescentes, algo de fato desestimulante, razão pela qual se faz necessário esclarecer alguns pontos relevantes do processo, que, na prática, não corresponde a essa percepção negativa inicial.

Deve-se observar, primeiramente, o fator custo como característica do fato de ser bastante relativo. Há muitas variantes a serem consideradas, que alteram os valores de um caso para outro, como, por exemplo, o tamanho da instituição de ensino, a quantidade e a variedade de serviços prestados por ela, a pré-existência ou não de uma cultura de qualidade, a adaptação da documentação existente aos novos parâmetros e o uso de mecanismos para avaliação e controle.

⁴⁰ Disponível em <<http://www.np.edu.sg/library/grc/qrcarticles/deming.doc>>

A questão dos custos é muitas vezes levantada apenas porque a implementação e a manutenção do sistema ISO 9000 constitui uma novidade; nesses casos, costuma-se não levar em conta que outros modelos em prol da melhoria da qualidade – muitos deles já obrigatórios e exigidos por órgãos responsáveis pela qualidade do ensino e da instituição propriamente dita – também geram despesas, mas passam despercebidos ou não são avaliados a rigor pela instituição. Citem-se, como exemplo disso, no caso das escolas brasileiras, as normas emanadas pelo Ministério da Educação; elas fazem um alto nível de exigência em relação às atividades da instituição superior (como a elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI) e geram custos bastante elevados para a instituição. Não se pretende, neste caso, entrar no mérito quanto às exigências do Ministério da Educação; apenas se quer demonstrar que a implementação da Norma ISO numa instituição não deve polarizar a atenção quando se toca no incômodo tema do aumento de custo.

Outro aspecto importante a ser considerado é a tendência da paulatina redução de custos, geralmente elevados na primeira fase de implementação. Tal redução ocorre à medida que se reduzem as exigências de gastos com formação de profissionais, consultorias e controles. A crescente aquisição de experiência por parte das pessoas envolvidas faz com que todos esses aspectos funcionais adquiram maior naturalidade dentro da instituição. Com isso, o próprio custo da certificação se dilui com o passar dos anos.

O mais correto, portanto, seria falar em investimento e não em despesa. O custo começa a ser compensado quando surgem os primeiros resultados positivos

dos serviços bem feitos, pois, através deles, muitas causas de erros são eliminadas, desperdícios são diminuídos, o próprio sistema se aperfeiçoa e há, em geral, maior produtividade, com a conseqüente redução dos custos operacionais.

Uma vez implementado o sistema da qualidade, pode-se, mesmo antes de uma avaliação dos resultados por meio de índices objetivos de desempenho, perceber que houve uma melhoria da organização e que o investimento financeiro inicial mostrou-se compensador.

Alguns fatos observados até então com a melhoria no processo das atividades da instituição comprovam ser inteiramente válido o esforço pela implementação de um sistema da qualidade. O nível das reclamações tende a diminuir significativamente, a perda de documentos de alunos passa a não acontecer, não há ocorrência de requerimentos enviados para setores errados ou de reembolsos financeiros sem efetiva comprovação. Ademais, emergem novas sugestões de melhoria, que podem ser implementadas ou não etc.

Deve-se, portanto, tomar cuidado ao afirmar que a implementação de métodos para a melhoria da qualidade – seja na área acadêmica ou na administrativa, seja a norma ISO ou qualquer outra exigência do Ministério da Educação – traz custos para a instituição. O custo da qualidade torna-se barato em vista do custo da não-qualidade e pouco significa quando é dada prioridade ao nome e ao prestígio da instituição diante da sociedade. A primeira vítima da não-qualidade de uma instituição é também seu principal cliente – o aluno.

Deve-se, por fim, considerar que a prestação de serviço na educação é algo bastante intangível, sendo muito difícil, num primeiro momento, levantar dados reais sobre a redução de custos. Portanto, os participantes do comitê da qualidade não devem, inicialmente, dar prioridade a esse tema, pois isso pode tornar-se um fator negativo que gera certa desconfiança em relação à seriedade do processo.

5.7 Vantagens da ISO 9000 no Ensino

Um estudo já citado de Karapetrovic (1998), elaborado pela canadense Universidade de Manitoba, ao levantar algumas questões provavelmente feitas pelos clientes (no caso, principalmente as indústrias) de uma instituição de ensino superior, cita, como exemplo, as seguintes conclusões quanto ao impacto da ISO 9000 numa universidade:

- a) a ISO 9000 garante que a política da qualidade seja definida, implementada e entendida em todos os níveis da universidade [...];
- b) a ISO 9000 dá significado próprio à documentação de não-conformidade [...];
- c) o treinamento dos professores e sua atualização nas teorias e práticas correntes estão assegurados [...];
- d) as mudanças de projeto nos cursos devem ser formalizadas e documentadas e documentos obsoletos devem ser destruídos e jogados fora [...];

- e) é dado ao estudante um plano detalhado do que supostamente deve aprender [...];
- f) a ISO 9000 assegura que existem procedimentos específicos para a administração de cada curso, incluindo a padronização de suas linhas gerais.

Esse estudo estabelece um comparativo entre as exigências da ISO 9000 e as do Canadian Engineering Accreditation Board (CEAB), concluindo pela escolha daquelas como uma opção válida para uma instituição na busca da qualidade – tanto que a própria certificação ISO 9000 pode ser obtida através do CEAB. O comparativo entre ISO 9000 e CEAB mostra, por exemplo, que:

- a) ambos, ISO 9000 e CEAB, foram projetados para avaliar, verificar e fazer com que os resultados sejam visíveis ao público;
- b) a certificação CEAB é utilizada especificamente para uma faculdade de engenharia, ao passo que o registro ISO 9001 é genérico e aberto a qualquer faculdade ou departamento;
- c) a avaliação do CEAB consiste em respostas a um questionário, seguida de uma visita de engenheiros profissionais qualificados. Por outro lado, o sistema de qualidade ISO 9001 é descrito em um padrão internacional que cria a documentação e a implementação do sistema; o atendimento ao padrão é verificado por auditores treinados;
- d) o objeto da certificação dada pelo CEAB é o programa de graduação da faculdade; o registro de certificação ISO 9001 engloba todos os programas dentro dos departamentos.

Quanto ao CEAB, fica no ar uma pergunta sobre como uma faculdade de engenharia assegura, a seus vários interessados e partes envolvidas, a qualidade adequada dos serviços prestados. A qualidade assegurada é um dos pontos fortes das normas ISO 9000.

5.8 Adaptação dos Princípios de Deming

Dentre as propostas voltadas para a indústria e aproveitadas no campo educacional, os 14 princípios de Deming têm sido os mais utilizados.

Teixeira (1995), por exemplo, cita Verel R. Salmon, Myron Tribus, Mark Aamot, Mike Ammot, Lynda Richardson e Ronald E. Turner como autores que também se referiram a essa abordagem, seja na forma original, seja em forma adaptada. Já o trabalho de Ramos (1992) é considerado como sendo uma das mais propaladas adaptações em tempos recentes.

Com base nas observações feitas ou levantadas por esses e outros autores, comentamos, a seguir, os aspectos mais importantes que uma adaptação dos 14 princípios de Deming à educação implica – cada princípio vem imediatamente acompanhado da respectiva adaptação feita por Tribus (1984).

Vale observar que não há univocidade entre os diversos autores; uma parte emprega os princípios de Deming para o aprimoramento da área organizacional da escola, outros voltam os princípios exclusivamente para a área pedagógica.

- **1º Princípio: “Criar constância de propósitos para melhorar produtos e serviços”**

Para Tribus (1984), este princípio consiste em fomentar constância de propósito na criação de um sistema de ensino de qualidade e procurar obter alunos de qualidade, capazes de melhorar todas as formas de processos e de assumirem posições de relevância na sociedade.

Pode-se definir constância de propósitos de várias maneiras, mas, basicamente, ela consiste no enfoque de longo prazo da empresa, quando elementos como inovação, investimento, melhoria contínua de processos, treinamento e manutenção seriam operados com o objetivo de assegurar a permanência da empresa no mercado. É uma visão que dá importância menor a resultados financeiros em curto prazo, em comparação à meta a ser cumprida, qualquer que seja essa missão definida pela direção da empresa. A constância de propósito significa, portanto, não se limitar a ações pontuais de qualidade, com vistas a resolver problemas momentâneos, pois logo se retorna ao estágio anterior; as ações precisam ser concebidas para resultados a longo prazo. Segundo Teixeira (1995, p. 90), “a constância de propósito só poderá ser conseguida se se obtiver a atenção e a compreensão *de toda a instituição*” (grifo nosso). Ramos (1992) também

ressalta a importância da participação coletiva para a manutenção da constância de propósito.

Para Fellers (1997), constância de propósito é o mesmo que constância de objetivo e, segundo ele, normalmente as empresas que pretendem mudar começam por esse ponto. Isso, ainda segundo o autor, pode ser um erro, pois se trata do princípio mais controvertido, podendo gerar impedimento de progresso. A constância de propósito só é obtida quando todos da instituição orientam seus atos a partir da compreensão de seus valores, sua missão e suas metas claras e específicas.

Mezomo (1994, p. 82) ressalta que

a constância de propósito de que necessita a melhoria da educação é fundamental em todas as etapas do processo: na formulação da política, na definição da estrutura, na gestão do sistema, na execução dos processos e na avaliação de resultados.

A missão e a visão definidas pela alta direção perdem significado e se tornam vazias se a organização não tiver uma estratégia clara, bem definida e totalmente atada a uma política econômica. Portanto, mantenedores e educadores precisam de dados objetivos, provenientes da pesquisa e baseados no orçamento real, para, juntos, elaborarem um plano de ação e formularem a missão da instituição de ensino de acordo com as necessidades sociais (TEIXEIRA, 1995).

Segundo Fellers (1997), uma declaração de missão deve ser uma boa resposta sobre a razão de estar no negócio e à indagação quanto à boa (ou ruim)

realização do trabalho. A resposta inclui o diagnóstico de todos os serviços da escola, com o objetivo de entender se a missão está sendo respeitada ou não. Portanto, missão, visão, política, objetivos e planos de curto e longo prazo tornam-se pontos fundamentais que definem o norte da organização, conceituam a razão de sua existência e mostram como ela deve direcionar as ações e o rumo da empresa.

Deming (1990) registrou, ainda, dois fatores importantes: os problemas de hoje e os problemas de amanhã. A missão de uma organização deve explicitar seu comprometimento com um processo de melhoria contínua de seus produtos e/ou serviços, associando à declaração de missão um plano de longo prazo – sem o qual a declaração não passará de uma intenção. Embora grande parte das instituições de ensino possua missões, no mais das vezes estas não são claras; podem até ser enganosas e não apontarem para um objetivo concreto.

Pontos importantes de um plano de longo prazo são: a) *inovação*; b) *recursos para pesquisa e instrução*; c) *melhoria dos produtos e serviços*; e d) *manutenção de equipamentos, móveis e instalações*.

Inovação. A introdução de novos cursos numa instituição traz numerosos benefícios, como, por exemplo, novas contratações, maior difusão do conhecimento na comunidade e investimentos na infra-estrutura institucional em geral, para que os cursos tenham pleno sucesso.

A decisão de introdução de um curso novo na instituição deve ter base sólida, fundamentando-se em elementos fornecidos pela demanda do mercado. Uma

seleção errônea do produto a ser oferecido pode trazer graves prejuízos à instituição e evitar isso não depende apenas de dedicação do pessoal.

Recursos para pesquisa e instrução. Não há inovação sem pesquisa e não há pesquisa sem recursos. A interdependência dessa relação implica buscar recursos permanentemente com vistas a atender a esse requisito.

Melhoria de produtos e serviços. Uma instituição de ensino é analisada sob vários aspectos – educação, geração de conhecimento, centro de pesquisas etc –, mas, especialmente, como empresa prestadora de serviços. A melhoria de produtos e serviços, portanto, é uma obrigação primordial da escola para com seu principal cliente, o aluno.

A permanência de uma instituição na comunidade e seu prestígio estão ligados diretamente ao nível de serviço prestado, seja acadêmico ou administrativo. Para tanto, o constante melhoramento nos processos administrativos e educativos deve fazer parte das diretrizes que envolvem a chamada *consistência de objetivo*. A instituição deve desenvolver estratégias inovadoras de ensino e aprendizagem e tomar como base uma filosofia contínua da melhoria da qualidade (TEIXEIRA, 1995).

A melhoria do produto (educação) está fortemente relacionada à capacitação adequada do corpo docente (qualificação). Essa capacitação deve ser um dos objetivos principais e contínuos do investimento, dado que o docente é o elemento principal de transmissão de conhecimento. Só por meio da capacitação adequada se faz a melhoria dos níveis de ensino.

Manutenção de equipamentos, móveis e instalações. Toda escola deve preocupar-se em oferecer boa infra-estrutura para receber os clientes. Não há melhoria sem investimento em ativos de suporte – laboratórios, salas de aula bem equipadas, equipamentos de informática, *softwares* especiais, bibliotecas etc – às atividades desenvolvidas na escola.

▪ **2º Princípio: “Adotar a nova filosofia”**

Tribus (1984) sublinha que a adoção da nova filosofia de gestão educacional implica em conscientização quanto às responsabilidades e lideranças.

Para Mezomo (1994, p. 82), “adotar a filosofia da qualidade significa repetir indefinidamente o ciclo do planejamento, da ação, da avaliação e do redesenho do processo da educação”. Se cabe a todos, numa instituição de ensino, adotar uma nova postura em relação às próprias responsabilidades pela qualidade, não menos verdadeiro é o fato de que essa obrigação cabe prioritariamente aos mais altos dirigentes. O processo só acontece quando o exemplo vem de cima; somente quando a hierarquia superior adota seriamente um plano baseado na qualidade, confiança e orgulho no trabalho, é que ele será aceito pelos docentes, pelo resto da administração e pelos alunos (TEIXEIRA, 1995).

O gestor deve conscientizar-se do desafio: adotar uma nova filosofia, reaprender constantemente suas responsabilidades e assumir a liderança para a mudança. Os demais envolvidos – docentes, pessoal técnico-administrativo, alunos

etc – aceitarão um plano baseado na qualidade quando perceberem que o desejo da mudança nasce no topo da organização.

A adoção de uma nova filosofia é ponto crucial para o início do processo de mudança, mas pode encontrar resistências na equipe gerencial. Byrnes (1992) acredita que a missão não deve ser imposta pela direção, mas adotada e assumida pelos colaboradores da instituição, aceitando as próprias responsabilidades pelos fins da organização e pelo cumprimento da sua missão.

Quando a responsabilidade é de fato assumida por todos, eles passam a discutir os entraves à qualidade que surgem no dia-a-dia e, juntos, evitam repetir erros desnecessários; passam a avaliar as más políticas, os maus equipamentos, as falhas de supervisão e as próprias resistências a mudanças.

Deming (1990) observa que os melhores resultados são obtidos, em nível organizacional, quando se formam equipes de melhoria da qualidade – equipes cuja função primordial é estabelecer atividades educacionais para todas as unidades (CORNESKY, *apud* TEIXEIRA, 1995).

Ramos (1992, p. 18) faz o seguinte comentário sobre a aplicação desse princípio de Deming à educação:

O movimento de uma Escola em direção à Qualidade pressupõe uma relação de parceria estável, com a mobilização e a adesão de toda a comunidade escolar, visando conhecer, discutir, apoiar e vivenciar a

nova doutrina que se pretende implementar na Instituição Educacional.

A adoção de uma nova filosofia é um imperativo dos tempos atuais. É preciso sublinhar que o "estilo antigo" de gerência estava associado a situações de mercado geradas após a Segunda Grande Guerra. Nesse tempo, as empresas americanas estavam em situação quase monopolista em relação à demanda de bens; com isso, interessava apenas maximizar os lucros em curto prazo, sem preocupações com a concorrência. A preocupação com a qualidade tinha importância secundária, pois o objetivo maior era produzir em grande volume. Ademais, o próprio consumidor era menos exigente.

A situação atual é completamente diversa. A escola deve, portanto, voltar-se para uma filosofia de trabalho dirigida ao atendimento das expectativas do cliente. Há muitas opções de aquisição de bens ou serviços. Hoje, o cliente não reclama; troca de fornecedor.

- **3º Princípio: “Acabar com a dependência da inspeção para garantir a qualidade”**

Preconiza-se a eliminação da dependência em relação à inspeção (auditoria) com o objetivo de alcançar a qualidade (TRIBUS, 1984). Realmente, não há sentido no estabelecimento de um protocolo de qualidade que somente seja seguido por ocasião das auditorias.

Toda organização precisa eliminar a inspeção em massa como técnica de manutenção da qualidade. Essa forma de inspeção, comum nos anos 50, comprovadamente gera custos desnecessários. O enfoque atual é o de prevenir erros durante o processo ou, segundo Deming (1990), fazer certo desde a primeira vez. A qualidade deve ser uma constante. Portanto, não se deve, numa cadeia produtiva, deixar a inspeção para o final. Nesse momento, torna-se mais difícil determinar onde ou em que etapa da produção surgiu algum erro. Com isso, a correção implica o acesso também a etapas não envolvidas com o erro, aumentando ainda mais o custo do processo e do produto.

Atualmente, em muitos processos complexos de produção, os operadores podem, a seu critério, parar ou diminuir a velocidade da linha de produção e fazer uma auto-inspeção, evitando, com isso, a persistência de erros até o final.

O princípio de Deming faz referência explícita à inspeção em massa, ou seja, ele faz uma crítica contundente à busca da qualidade por meio de uma verificação de *todos* os itens produzidos. No caso dos serviços educacionais, a adaptação desse princípio levanta outras questões não referentes a uma inspeção em massa propriamente dita.

A aplicação dessa técnica nas instituições de ensino traduz-se em procedimentos que forneçam aos funcionários as informações necessárias para a realização de um bom trabalho. Trata-se de um processo dinâmico: os próprios funcionários podem e devem sugerir alterações de um ou de todos os procedimentos e estes precisam ser ajustados a cada mudança introduzida.

Nas revisões de documentos do UNIBERO, por exemplo, o número de revisões demonstrou um sistema móvel e colaboradores comprometidos com a melhoria dos processos, no sentido de evitar re-trabalho e desperdício. Evitou-se cair num modelo burocrático, cheio de papéis que geram perda de tempo e até mostram uma organização distorcida (isso não significa, porém, que às vezes os papéis não sejam necessários para uma definição clara de responsabilidades e atribuições).

Entretanto, o aspecto mais comentado desse terceiro princípio é o que se refere às notas como instrumento de avaliação do ensino. Segundo Chadwick (*apud* TEIXEIRA, 1995), nem sempre a aprendizagem, o prazer e o empenho dos alunos se vêem refletidos nas notas. Muitas vezes, estas traduzem apenas o poder de memorização e a aprendizagem recente, adquirida às vésperas da prova. Há mesmo disciplinas de difícil avaliação quanto à aprendizagem efetuada. O professor deve, sim, questionar se o conteúdo ensinado ficará sedimentado a longo prazo e se o aluno irá utilizá-lo de maneira teórica ou prática.

Provas costumam ser realizadas em períodos curtos e geralmente não abrangem toda a matéria dada em classe; isso não permite saber se o aluno tem conhecimento do conteúdo geral ou se apenas sabe o que aprendeu recentemente. Além disso, se ele tiver um pouco de sorte, poderá se deparar, na hora da prova, justamente com as poucas questões aprendidas; assim, obterá nota alta sem que se possa saber se ele de fato tem bom conhecimento da matéria. As notas, por fim, ignoram completamente o fator emocional que acompanha cada avaliação ou prova – e esse fator emocional é responsável, sem dúvida, por grande parte da

performance (boa ou ruim) apresentada pelo aluno. Parece existir consenso por parte dos educadores em afirmar que as notas conseguidas por meio dos exames não conseguem avaliar eficazmente a qualidade do ensino fornecido ao discente (TURNER, 1995). As notas acabam se tornando um fim em si mesmas e enfraquecem a ênfase devida à aprendizagem. Isabel Gonçalves (*apud* TEIXEIRA, 1995), coordenadora do Serviço de Apoio Psicológico (SAP) do Instituto Superior Técnico, ao se referir a problemas relacionados aos alunos do ensino superior, observa que os discentes geralmente não vêem os exames como uma oportunidade para aprender; sentem, apenas, que estão sendo colocados à prova e que devem ter boas notas para ganharem destaque como bons alunos.

Notas obtidas por meio de provas não apenas fazem parte do dia-a-dia de uma instituição de ensino como, ainda, servem como parâmetro para avaliar o grau de aprendizado de quem deixa um nível de ensino para ingressar em outro. Mas, de acordo com Byrnes (1992), as considerações a respeito da necessidade de as instituições públicas avaliarem dessa forma o aluno ingressante devem ser repensadas e, portanto, devem ser criados novos métodos de seleção. Um exemplo que vem ao encontro do que propõe o autor foi dado, por volta de 1995, pela Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST) na avaliação dos pretendentes a uma vaga na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. Até esse ano, uma nota baixa na prova de desenho do vestibular era eliminatória para os candidatos desse curso – e o jornal **O Estado de S. Paulo** chegou a fazer, na ocasião, em editorial, uma contundente crítica a esse critério, lembrando que os atuais recursos de informática dispensam inteiramente a habilidade de desenhar para o aprendizado de Arquitetura. A partir do ano seguinte, coincidentemente, as

provas de desenho da Fuvest passaram a ter valor apenas classificatório (formando média com as notas obtidas nas demais provas) e não mais eliminatório.

Mesmo não sendo a medida ideal de avaliação do aprendizado, as notas fazem parte da cultura das instituições de ensino e ainda são, provavelmente, o registro escrito de maior referência no conjunto das etapas componentes de currículo escolar. Pretende-se é chamar a atenção para a completa relatividade das notas como instrumento de avaliação do aprendizado – avaliação essa que nunca pode vir desacompanhada do conhecimento de outros fatores, completamente diversos, como motivação do corpo docente, qualidade das instalações, recursos didáticos, proximidade de situações estressantes em regiões de periferia etc.

Sugere-se, para a obtenção de um *feedback* mais realista do nível de aprendizado, a aplicação diária de questionários feitos em computador. Esses questionários, no entanto, devem ser muito bem elaborados e de grande praticidade. Caso contrário, o professor fica sobrecarregado e não consegue avaliar corretamente a evolução do aluno; com isso, perde-se a eficácia pretendida dos questionários. O fomentador da qualidade ao ensino é a melhoria do processo como um todo – e é importante lembrar que inspeção, reprovações e re-trabalho não são ações corretoras do processo, mas apenas do produto (DEMING, 1990).

Quanto aos docentes, eles também precisam ser avaliados. Mas a avaliação não pode ser vista como um carimbo indelével cujo objetivo seja o de fixar cada um dentro de uma escala gradativa de *mau*, *bom* e *regular*; ao contrário, a avaliação deve ser o ponto de partida, dentro de um processo, para iniciativas pessoais e

ações institucionais que visem melhorar o desempenho de cada docente. O carimbo cristaliza uma situação, o processo faz evoluir. Como parte do intercâmbio da troca de experiências entre instituição e corpo docente, os professores devem ser indagados sobre suas expectativas a longo prazo para que estas possam fazer parte do rol de atividades e projetos do futuro da instituição (TURNER, 1995). Como as notas são sempre um aspecto muito visível de avaliação, cabe aqui lembrar que nada chega a bom termo sem uma interiorização da motivação pertencente a cada indivíduo. Sem ela, o trabalho bem feito – seja do aluno, seja do professor – teria como causas apenas as exigências ou a inspeção externa.

- **4º Princípio: “Cessar a prática de avaliar as transações apenas com base nos preços”**

Este princípio, também comentado por Tribus (1984), consiste na eliminação da prática de negociar tomando por base os preços tão-somente. O ideal é procurar ter um número pequeno de fornecedores e estabelecer vínculos de confiança e lealdade com eles.

A aquisição de uma enorme variedade de materiais por uma instituição de ensino é um fato tão corriqueiro que, muitas vezes, não se atenta devidamente para a importância da relação havida com os diversos fornecedores. No entanto, eles são elementos importantes para o andamento das atividades educacionais mediante a entrega corriqueira de material de escritório ou laboratórios – como canetas, papéis para correspondência, produtos de informática, alimentação, limpeza, esportes, transporte etc.

A grande variedade de fornecedores, por exemplo, deve ser eliminada, para que se torne possível uma relação individualizada mais freqüente. Nessas condições, é possível reduzir os custos mediante “pacotes” negociados em melhores condições para ambas as partes e racionalizar os processos de entrega das mercadorias.

A relação de confiança entre as partes é fundamental – e a confiança deve se transformar em parceria. O fornecedor esclarecido torna seus os objetivos da instituição de ensino e sente-se motivado a aperfeiçoar o próprio produto para garantir a satisfação do cliente (a instituição), ou seja, para a eficiência deste cliente. Tal fornecedor poderá, até mesmo, investir em treinamento de professores ou funcionários para que seus produtos sejam utilizados da melhor forma e com melhor resultado.

O fornecedor de um grande número de itens tende a ser também mais responsável, e isso é um ponto a favor da qualidade. Se, porventura, um item entregue não atender ao padrão de qualidade estabelecido, o fornecedor terá condição de fazer a substituição sem que isso represente para ele algo próximo da falência. No caso de pequeno fornecedor, ele se afasta e o prejuízo recai sobre ambos os lados.

Existe também, no caso de um único fornecedor para muitos itens, a vantagem de negociações em intervalos mais longos, com a conseqüente diminuição da burocracia. Adicionalmente, os gastos com viagens são diminuídos.

Porém, nada disso se realiza da noite para o dia e a seleção de fornecedores é sempre um processo de lenta implementação.

O zelo pela qualidade não pode ser terceirizado e é impossível obter bons resultados com materiais obsoletos (ou sem um bom programa de manutenção) e serviços precários. A atenção deve permanecer constante, mesmo após uma seleção criteriosa, pois o mercado, altamente competitivo, pode levar à bancarrota amanhã o fornecedor-modelo de hoje – e não entra nisso juízo de valor sobre o que levou a tal resultado. Portanto, a área financeira da instituição de ensino precisa ficar atenta a essa dinâmica do mercado e antecipar providências para não dividir prejuízos indevidamente.

Ter fornecedores selecionados e em número reduzido não deve, porém, trazer risco à instituição. Ela precisa estar sempre respaldada de algum modo. Se se colocar à mercê de apenas um fornecedor, perderá o poder de negociação e poderá, ainda, enfrentar grandes problemas no caso de, por qualquer razão, não haver a entrega de um produto encomendado.

Por fim, é imprescindível não confundir custo com preço no momento de uma negociação. Um produto barato mas de má qualidade acaba custando mais caro para a instituição. Pagar um pouco mais pode ser altamente compensador.

▪ **5º Princípio: “Melhorar continuamente o sistema de produção e serviços”**

Este princípio preconiza a melhoria constante do ensino e dos serviços periféricos da instituição com o objetivo de incrementar sua eficiência. Assim, há uma redução de custos materiais e psicológicos advindos da insatisfação dos alunos (TRIBUS, 1984).

O conceito de melhoria contínua na instituição de ensino possui enorme amplitude e, entendido genericamente, aplica-se a todo e qualquer serviço ou produto; sua ação, portanto, não se restringe a um objeto determinado ou específico. Há prioridades e pontos merecedores de especial atenção, mas não são excludentes em relação a qualquer aspecto da vida no meio escolar.

De todo modo, pode-se afirmar que a qualidade, também entendida genericamente, é o escopo da melhoria contínua como processo e seu resultado mais valioso. “A melhoria contínua supõe que o processo não termina nunca. Uma vez no caminho da qualidade, o processo deve ser melhorado continuamente, modificando, acrescentando, eliminando, refinando” (SCHARGEL, *apud* REY e SANTA MARÍA, 2000, p. 42). Igualmente para Ramos (1992, p. 23), tal processo é infundável e caminha no sentido de se transformar em uma escola de qualidade aquela que

continuamente se questiona se pode melhorar; consulta os clientes para saber os seus desejos e as suas opiniões; envolve todos os interessados na discussão e na decisão de o que e como aperfeiçoar; produz cada vez mais e obtém melhores resultados; equaciona e obtém os recursos de que precisa para promover as

mudanças; e busca a melhoria constante, renovando-se e atualizando-se.

Para atingir os objetivos almejados de qualidade, ensina a mesma autora, “é fundamental que a escola esteja constantemente repensando o seu papel e o seu propósito” (RAMOS, 1992, p. 23). Para a realização de tal meta, deve-se dar andamento aos seguintes processos: a) conhecer de forma mais íntima os clientes; b) definir com maior nitidez os produtos; e c) atualizar e criar novos processos de alternativas para a solução dos problemas educacionais.

A melhoria contínua pode se dar de várias formas e em vários níveis, como, por exemplo, a melhoria contínua do currículo, na área acadêmica. Vive-se hoje uma era de mudanças muito rápidas na área do conhecimento e o aprimoramento do currículo é imprescindível. Para que isso ocorra da melhor forma, a opinião dos alunos é extremamente importante. É preciso dar-lhes voz e ouvir com atenção a sua contribuição. Afinal, eles estão em contato mais próximo com as mudanças atuais e têm uma percepção bastante clara sobre o quê e como melhorar a escola.

Tal aprimoramento também se dá na relação com os agentes externos, e não apenas nos processos internos, como, por exemplo, transportes, matrículas, currículos, métodos de ensino etc. Toda relação que exista externamente por meio de outras instituições de ensino, agências estatais, temas sociais da comunidade e unidades familiares devem ser assimiladas, porque interferem diretamente na qualidade da instituição (HORINE, 1993).

A qualidade não surge do acaso e nunca brota num ambiente em que impera o *laissez faire*. Ela é sempre fruto de um ato de vontade – e basicamente um ato de vontade que parte da administração principal.

A qualidade começa com a intenção, que é determinada pela direção. A intenção tem de ser traduzida para planos, especificações e testes, numa tentativa de oferecer ao cliente a qualidade pretendida, e tudo isso é da área de responsabilidade da administração (DEMING, 1990, p. 37).

A melhoria contínua é um processo com um objetivo prioritário claro: favorecer o principal cliente da instituição de ensino, ou seja, o aluno. E não só ele. Os processos que contêm planos administrativos ou acadêmicos precisam de constante aperfeiçoamento para que seja dado o melhor atendimento possível às expectativas dos alunos, dos pais (no contexto da educação básica) e da comunidade.

Segundo Deming, todos os métodos devem ser melhorados continuamente e estar direcionados cada vez mais ao cliente. A qualidade precisa estar incorporada ao processo. "Cada aluno e cada elemento da instituição deve ser considerado como um único, pois só existe uma oportunidade para conseguir êxito" (DEMING, 1990, p. 96). A filosofia da qualidade deve fazer parte da cultura da organização e os colaboradores, sem exceção, precisam estar imbuídos do senso de responsabilidade em relação a isso. Tal responsabilidade compete especialmente aos que fizeram parte do desenho do projeto da escola. O processo de melhoria começa já nas atividades mais rotineiras, como o contato com as famílias e com os alunos, ou

naquelas de suporte dentro da escola, nas quais se percebe mais facilmente a existência de erros. Eles devem ser corrigidos, é claro, mas a simples correção de erros não quer dizer melhoria contínua, e, sim, parte do sentido comum.

Em contrapartida, a não-busca da melhoria contínua e da qualidade causa prejuízos materiais e psicológicos, associados ao fracasso e à insatisfação dos alunos. A percepção da melhoria contínua não se restringe à sensibilidade pessoal dos envolvidos ou a outros critérios de natureza subjetiva. É preciso dar atenção a registros objetivos tanto externos (provão, *ranking* ou avaliação da instituição pela imprensa ou por organismos independentes etc), quanto internos (pesquisa de clima organizacional, evolução dos custos frente aos ganhos obtidos etc). Pesquisas podem ser feitas, por exemplo, para definir e avaliar quem são os licenciados da instituição, onde trabalham, o que fazem, o que pensam seus empregadores ou de que maneira os ex-alunos se sentiram beneficiados (BYRNES, 1992, p. 96). Pesquisas assim, acessíveis a todos os integrantes da instituição, são um excelente meio de avaliação da *performance* coletiva.

Alguns aspectos estudados pelas instituições de ensino e implementados no Centro Universitário Ibero-Americano (UNIBERO), com a intenção de melhorar os seus serviços e ir além das expectativas dos alunos, foram: orientações assistidas; escritório para atendimento psicopedagógico; atividades extracurriculares; aulas de nivelamento; tutoria para orientação do aluno etc. No momento da implementação, trouxeram um impacto grande, pois poucos faziam essas coisas.

▪ **6º Princípio: “Instituir o treinamento do pessoal”**

Este preceito corresponde à formação para todos os membros da instituição – funcionários, professores e pessoal administrativo (TRIBUS, 1984).

Aristóteles, já na sua época – 384-322 a.C. –, classificou a excelência como uma habilidade adquirida por meio de treinamento e prática. Assim, excelência, não é um ato, mas um hábito.

Deming (1990) utilizou essa definição aristotélica para formular uma crítica a certa mentalidade, vigente em muitas empresas industriais americanas, que entendia por treinamento simplesmente o "aprender fazendo". Entrementes, essa forma de gerenciar os recursos humanos de uma empresa, ao invés de proporcionar lucro pela economia do tempo dedicado ao trabalho, revela-se fonte de custo e desperdício, pois a rentabilidade de uma pessoa não treinada sempre é menor. A base do crescimento seguro de uma empresa consiste na capacitação de seus recursos humanos em todos os seus níveis e de forma contínua.

Esse princípio é ainda mais válido no caso de uma instituição de ensino, na qual todas as ações das pessoas que a dirigem têm por objetivo também outras pessoas. Tudo gira em torno do fator humano e de sua versatilidade, que não podem ser comparados à conformidade repetitiva de um produto industrial. Não há nem pode haver um método universal de ensino. As maneiras de pensar são muito diferentes entre si, as exigências mudam de um momento para o outro, cada ato ou fato precisa ser analisado frente à realidade única de quem dele participou, os

currículos precisam ser constantemente adaptados ao público-alvo, os métodos de gestão mudam com frequência. Para quem trabalha com pessoas, não há dois dias iguais. O treinamento, nesses casos, torna-se ainda mais importante para formar indivíduos versáteis, que aprendam a resolver problemas por meio da solução de conflitos. Cada função tem necessidades específicas e só pessoas treinadas atuam com eficácia no uso dos instrumentos a seu dispor e na relação com os que o procuram. Pessoas não treinadas também costumam ter opiniões formadas sobre como agir – mas não basta sua honestidade de propósitos para garantir a qualidade de suas ações. A falta de treinamento específico (e informação) faz com que pontos de vista subjetivos tomem o lugar da ação segundo critério estabelecido pelas chefias. Isso acaba gerando desestímulo no funcionário, e este se sente incompreendido por ver desvalorizados seu esforço e sua iniciativa.

É por essa e outras razões que são imprescindíveis a capacitação e a formação do funcionário. Com relação à empresa, o treinamento oferecido deve informar o funcionário sobre a estrutura, objetivos administrativos, missão e expectativas dela a seu respeito; quanto ao funcionário em si, deve informá-lo sobre direitos, deveres e nível de responsabilidade. Devido ao desconhecimento, cada um pode realizar suas tarefas à sua maneira, o que pode contribuir ou não para a melhoria da qualidade e para a missão da instituição (BYRNES, 1992).

O treinamento, porém, precisa ir além da mera informação; precisa gerar motivação, comprometimento, alegria de pertencer à instituição, solidariedade e facilidade de convivência. No que se refere à motivação especificamente, acreditamos ter o ambiente um papel importante em relação ao trabalho. Quando o

ambiente físico é adequado, o desempenho aumenta. Portanto, a organização e o funcionamento das atividades têm um caráter tão importante quanto o ambiente psicológico onde exista ética, cordialidade, respeito entre as partes etc.

Quando uma instituição tem em mente implementar um sistema de qualidade ou TQM, a participação coletiva é imprescindível. Sem o conhecimento das ferramentas e técnicas disponíveis, os colaboradores chegarão a resultados desastrosos e até mesmo poderão comprometer a reputação do movimento pela qualidade (TRIBUS, 1993).

Ramos (1992) ressalta que uma escola está caminhando para transformar-se em uma escola de qualidade quando reconhece valores em importância, tanto profissional como motivacional, da capacitação de recursos humanos. Tal escola fomenta o envolvimento do seu corpo social em ações de treinamento em serviço, cria oportunidades diversificadas de crescimento para todos os elementos de seu quadro funcional e valoriza os profissionais treinados, tendo-os como multiplicadores e potencializadores no ambiente escolar.

▪ **7º Princípio: “Adotar e instituir a liderança”**

Para Tribus (1984), a adoção e a instituição da liderança, conforme prescrição de Deming, exigem um cuidado de suma importância: tal liderança deve combinar supervisão com trabalho e colaboração nos diversos segmentos da instituição.

“Se conduzir um cavalo, seja atento e rígido. Se conduzir um homem, seja brando e delicado.” A frase, extraída do **Poor Richard’s Almanac** e citada por Araújo e Redi (1997, p. 24), traduz bem a necessidade de ser repensada a forma como as pessoas em situação de comando tratam seus subordinados. A administração tradicional, habituada a procedimentos e sistemas de controle metódicos, desatenta às nuances que diferenciam um indivíduo de outro em toda e qualquer organização, geralmente assume uma atitude de superioridade que em nada contribui para a verdadeira eficácia do comando.

Chefia não é sinônimo de liderança. São, no entanto, dois termos que possuem muitas características em comum e essa proximidade conceitual às vezes favorece quem coloca apenas tinturas de modernidade numa forma tradicional de chefia.

Segundo a argumentação de Guimarães (2001), as pessoas são lideradas, não gerenciadas. Isso confirma a afirmação de Deming (1990), quando ensina que a supervisão gerencial está precisando de uma completa revisão. Os dirigentes precisam mudar e isso começa pela aceitação do fato de que o poder descentralizado e a gestão democrática produzem melhores resultados. Entretanto, os dirigentes precisam, antes e sobretudo, estar dispostos a mudar. A intransigência diante do novo gera comportamentos estratificados, que não acompanham o progresso da sociedade e, no caso, o aperfeiçoamento histórico dos conceitos de administração em geral.

A ferramenta mais valiosa de quem está em posição de comando é a liderança, ferramenta privilegiada que faz da ordem um convite irrecusável e da orientação um engajamento espontâneo em busca da melhoria contínua. Liderança gerencial não exclui dar ordens, controlar o cumprimento das normas ou supervisionar todas as etapas de uma ação planejada – a diferença está apenas em *como* tudo isso se faz. Não se nega, portanto, o direito da instituição em controlar os horários de entrada e saída, os gastos efetuados etc, pois, caso contrário, todo o sistema corre perigo ou fica desmoralizado. Liderança tampouco dilui a responsabilidade gerencial sob o pretexto de manutenção do clima democrático.

As instituições de ensino que continuarem atreladas ao antigo paradigma de supervisionar provavelmente encontrarão o fracasso – este, entretanto, pode não ocorrer imediatamente e, assim, possibilitar aos verdadeiros responsáveis a retirada de cena.

O líder precisa, antes de tudo, ter bom preparo teórico e comprovada experiência, pois boa vontade não basta. Ou seja, precisa conhecer e compreender todas as etapas de cada processo e as mudanças necessárias, bem como providenciar um levantamento das dificuldades que acompanham essas mudanças (DEMING,1990). O líder pode não dominar as especificidades de algumas funções técnicas ou áreas de operação, pois isso compete a especialistas, mas sempre deverá saber a quem perguntar; isso também revela bom preparo teórico.

Segundo observa Teixeira (1995, p. 98), com muita propriedade,

os administradores devem ser líderes com visão em idéias inovadoras, devem demonstrar um espírito de realização e reconhecerem que a excelência organizacional é baseada na inovação, em pessoas empenhadas, e na atenção aos alunos. Se os administradores tiverem a capacidade de liderança para desenvolver uma visão do futuro da instituição junto dos docentes, e se liderarem pelo exemplo, praticando uma gestão perceptível, os docentes e o *staff* adotarão rapidamente os princípios do GQT.

De acordo com Bastos (2001, p. 10),

a Gestão da Qualidade é um conjunto de princípios, ferramentas e procedimentos que tem por objetivo envolver docentes, funcionários e alunos de uma instituição de Educação para controlar e melhorar a qualidade dos serviços, a fim de ir ao encontro das expectativas dos seus clientes: a sociedade.

Liderar, portanto, envolve empolgar os subordinados, estabelecer confiança e credibilidade na figura do líder no intuito de conseguir a transformação organizacional e fazê-la um instrumento eficaz.

O principal motivo pelo qual as chefias tradicionais relutam em abrir mão dos métodos comumente utilizados é o medo da perda de poder. No entanto, "delegar não é perder poder; ao contrário. Delegando de maneira correta, obtém-se mais respeito e admiração dos colegas de trabalho" (Araújo e Redi, 1997, p. 56).

Esta afirmação contraria o pensamento de Taylor (1995), sobre o qual a administração industrial foi baseada, no início do século passado, e cujo método perdura até os dias de hoje, ainda em algumas organizações. Taylor estava inteiramente voltado, no início do século passado, para a produção industrial,

especialmente para o que ocorria no hoje chamado de “chão de fábrica”. A produção, segundo ele, seria tanto mais otimizada quanto mais se determinasse de modo correto as operações a serem feitas para a obtenção do máximo de eficiência. Não competia ao trabalhador a tarefa de pensar, mas ele obrigatoriamente devia participar do processo (sem questionamentos); caso contrário, nada funcionaria bem. A expressão “mão-de-obra” traduz bem essa simplificação e empobrecimento dos recursos humanos.

As empresas necessitam de líderes capazes de entusiasmar as pessoas, criar ambientes de cooperação mútua, de satisfação no trabalho e participação ativa no processo.

Há quase um consenso, entre os autores modernos, sobre a importância do líder. Peters e Ferguson (*apud* BYRNES, 1992, p. 99), por exemplo, afirmam que

líderes eficazes são aqueles que aceitam novas idéias e questionam as antigas. Para que as novas idéias possam fazer parte de uma visão partilhada, deve existir um espírito de genialidade em todos os membros da instituição. Todos devem cooperar, apontando continuamente fracassos no sistema e tentando melhorar diariamente a qualidade do ensino, serviços e a reação do sistema.

Uma empresa educacional abriga vários níveis de liderança. A cada líder – seja ele o diretor, o professor, o chefe de departamento – competem responsabilidades específicas, todas elas voltadas para a missão estabelecida pela organização. No sistema escolar, por exemplo, em que há muitos líderes, há maior

probabilidade de êxito se houver comprometimento de todos; faltando esse comprometimento, as chances de fracasso são grandes (DRUGG e ORTIZ, 1994).

Pelo que se expôs, vê-se o papel do líder como imprescindível. É ele o responsável por oferecer os conhecimentos necessários da organização, definir os objetivos e a sua fixação. Também é o grande responsável pelo clima organizacional e pela motivação das pessoas. O papel individual de cada colaborador em querer aprender e superar suas dificuldades é de responsabilidade de cada um.

- **8º Princípio: “Eliminar o medo”**

Tribus (1984) explica este princípio como a necessidade de acabar com o medo e encorajar a comunicação sincera entre chefias e empregados. Dessa forma, cada um poderá trabalhar com eficácia para a empresa.

Não deixa de ser bastante significativo o fato de Deming haver escolhido justamente o medo como um dos mais sérios entraves à caminhada em direção à qualidade total. Poderia ter escolhido a hostilidade, a desconfiança, a insegurança, o estresse, a inveja, a ansiedade ou a preocupação, entre tantas outras emoções, mas não o fez. Os comentários de diversos autores sobre os 14 princípios de Deming costumam esquivar-se de explicar o porquê disso. Mas não há dúvida quanto a essa formulação, que encerra um elevado grau de intuição. O medo é um dos principais obstáculos às mudanças numa empresa. A medicina tradicional chinesa, coincidentemente, define tal sentimento como a emoção humana primordial, aquela

da qual derivam todas as demais. Há sempre alguma forma de medo por trás das resistências às mudanças dentro de uma instituição.

O oitavo princípio de Deming está estreitamente vinculado ao anterior, da liderança, sem a qual não subsiste. Ou seja, só as lideranças efetivas conseguem criar ambientes propícios à manifestação livre das idéias e à formulação de perguntas e questionamentos. Somente assim pode-se caminhar no sentido do aprimoramento da instituição, enriquecido pelas contribuições individuais espontâneas.

Para eliminar o medo nos outros, o líder precisa, antes, eliminá-lo em si próprio. Chefes bonzinhos e comunicativos, de fácil relacionamento com todos os subordinados, podem não ter superado o medo que entrava o diálogo indispensável em momentos de crise. Não são líderes de fato, pois, nesses momentos, tendem a procurar culpados por falhas havidas, em vez de promover e estimular uma busca coletiva de soluções.

Todos devem tentar atingir o seu nível potencial sem recriar possíveis falhas. Podem, naturalmente, existir momentos de insucesso ou confusão, mas, se a visão do líder for clara e estiver orientada para a implementação da GQT, os ajustes serão feitos rapidamente (BANTA e BORDEN, 1994).

O medo tem sido utilizado freqüentemente como ferramenta administrativa e é um tipo de conduta gerencial muito comum dentro das grandes indústrias desde a Revolução Industrial. Nos ambientes onde prosperam chefias avessas ao diálogo,

logo fica cerceada a livre manifestação de idéias; o mais grave ocorre com o passar do tempo, quando o potencial de contribuição subjugado acaba deixando de existir e, se convidado depois a participar, não terá de imediato uma contribuição a dar. Assim, a eliminação do medo não se faz da noite para o dia e toda liderança esclarecida deve ter em mente que precisará aguardar algum tempo até que os hábitos antigos se transformem.

O psicanalista americano B. F. Skinner (1904-1990), citado por Fellers (1997), parte do princípio de que a pessoa já castigada aprende, na melhor hipótese, a evitar punições. A seguir, explica que

o medo é uma grande barreira à criatividade porque evita que as pessoas arrisquem, limitando-se a realizar tarefas que comprovadamente sabem não causar problemas para si mesmas; ou seja, têm sempre uma atitude de auto-defesa, que não necessariamente significa o melhor para a empresa (SKINNER, *apud* FELLERS, 1997, p. 39).

Os medos encontrados com maior freqüência, no ambiente de uma empresa, são o de perder uma promoção ou aumento salarial, de ser punido ou discriminado, de assumir erros cometidos e, principalmente, perder o próprio emprego. E as conseqüências mais freqüentes do medo são, entre diversas outras, o engano, a ocultação de informação, a desconfiança, a falta de criatividade, a inibição, a não-implicação e a irresponsabilidade (REY e SANTA MARÍA, 2000, p.45).

Deming (1990) recomenda a oferta de segurança aos funcionários para que possam desempenhar suas tarefas de maneira criativa. Isso implica eliminar a hierarquia punitiva e barreiras de comunicação, criando um sentido de equipe.

De acordo com Rey e Santa María (2000), o medo, como uma característica do sistema hierárquico limitador de responsabilidade, faz com que o sistema seja vítima do sentimento que ele próprio criou. E eles acreditam nas conseqüências do medo, por parte do educador, como sendo ainda mais graves e evidentes, porque “educar é exercer a liderança perante os alunos e, portanto, significa arriscar-se a enfrentar situações novas” (p. 45). Como não há respostas e alunos iguais, também não se deve permanecer na defensiva ou ter medo de cometer erros, que podem ser corrigidos.

Quando o líder elimina o medo nos colaboradores, a missão da empresa se converte numa força muito grande, despertando em todos a percepção de estarem em um ambiente de trabalho onde também podem expressar-se livremente e ser agentes ativos no cumprimento das metas e dos objetivos traçados pela empresa (FIGUEIREDO, 1999). Quando o empregado sente que há confiança nele, também sente mais orgulho do seu trabalho e, conseqüentemente, a qualidade irá melhorar. O local de trabalho se torna mais agradável, gerando maior solidariedade e espírito de corpo (BYRNES, 1992).

Derrubada a barreira do medo, os diversos níveis da empresa passam a exercer uma estreita colaboração mútua.

Docentes e *staff* devem estar ativamente envolvidos no planejamento do futuro da instituição. O planejamento *bottom-up* não significa que a gestão de topo não deve avaliar o plano. Significa, sim, que a gestão de topo não deve agir sem conhecer as capacidades dos docentes e *staff* que devem executar o plano. Em conjunto, todos devem contribuir para uma mudança do plano, cada ano ou cada dois anos, para manter o rumo certo para o futuro (TEIXEIRA, 1995, p. 100).

Para Fellers (1997), o único medo "válido" e passível de contribuir de maneira positiva para o desempenho é aquele originário de fatores externos, como mercado e concorrência.

▪ **9º Princípio: “Romper as barreiras entre os departamentos”**

Quando cada departamento de uma instituição se sente no direito de estabelecer suas prioridades unilateralmente, a organização como um todo se torna a maior prejudicada. Assim, o nono princípio enfatiza a necessidade de eliminação de barreiras entre os departamentos, devendo estes trabalhar em equipe e grande senso de cooperação (TRIBUS, 1984).

O trabalho em equipe exige boa liderança. Porém, no esfacelamento desta, pode haver concorrências internas nocivas, com o não-engajamento entre as pessoas e o fim das intenções de trabalho em equipe. Embora os colaboradores possam trabalhar bem em seus respectivos departamentos, eles podem, de alguma maneira, prejudicar a organização, pois suas metas entrarão em conflito com as dos demais. O escopo de cada departamento (geralmente adotado de forma inconsciente ou, pelo menos, de maneira pouco lúcida em relação às

conseqüências) passa, então, a ser o de dar prioridade aos próprios interesses, sobrepondo-os aos da instituição. Mesmo nos casos em que haja total boa-fé nesse tipo de atitude, a instituição pode ser prejudicada pelo fato de estarem sendo geradas despesas paralelas e cumulativas. Isso se daria, por exemplo, no caso da criação de critérios isolados de seleção, de treinamento ou de cursos externos de aperfeiçoamento. Conflitos mais sérios surgiriam quando, por exemplo, alguns setores optassem por formas de gratificação ou pagamento de horas-extras segundo critérios divergentes dos demais.

No contexto de uma instituição de ensino, barreiras assim podem ser encontradas nas áreas administrativas, pedagógicas e nos grupos de trabalho. Isso ocorre geralmente quando o diretor – o detentor do poder – trabalha enclausurado em seu escritório, limitando o atendimento aos que vão procurá-lo, sobretudo professores e alunos. Geralmente gasta muito tempo despachando, resolvendo problemas administrativos, tomando deliberações num ritmo bastante lento. Nesses casos, embora tal diretor não seja diretamente um instigador de conflitos entre departamentos, sua fraca presença contribui para que estes caminhem no sentido de criar seus próprios objetivos e competir com os demais.

Quando há uma orientação centralizada firme – não no sentido de autoritarismo, mas de liderança efetiva –, os próprios setores acabam buscando soluções comuns para os problemas comuns. Uma boa maneira de chegar a isso é formar equipes cuja missão seja a de analisar os pontos falhos, elaborar sugestões, implementar soluções e cuidar de sua manutenção – tudo isso sem gerar custos adicionais. Em casos mais sérios, porém, pode ser válida a contratação de empresa

externa para fazer uma análise neutra dos problemas inter-departamentais e sugerir soluções. Mas sua incumbência termina aí e logo as lideranças da instituição devem mover os ânimos e as vontades para a mútua colaboração.

Ramos (1992, p. 30) desenvolve uma argumentação semelhante ao detectar barreiras criadas pelo que chama de "influência de grupos informais", isto é, aqueles que possuem como objetivo alcançar interesses próprios e corporativos. Para derrubar essas barreiras, a autora aconselha recorrer à criação de equipes ou comitês de qualidade.

Quanto ao isolamento pedagógico e suas conseqüências, registramos, a seguir, um longo depoimento, que nos é particularmente valioso. O depoimento faz outras reflexões, além da questão do isolamento pedagógico, e levanta importantes questões a serem consideradas por quantos têm em mente a nobre missão de educadores.

Toda instituição de ensino, seja do nível que for, deve ter como meta precípua a educação. O ensino é o processo mediante o qual se educa e se ministram conhecimentos ao educando. Mas o alvo essencial desse processo é a educação. Se tivermos que escolher um caminho que leve à formação e aprimoramento da consciência e da mente do educando, a rota inicial e permanente deve visar a cada instante a educação, na qual deve estar implícita a formação moral, com todos os valores que esta comporta, como o respeito ao ser humano, as boas maneiras, o respeito à natureza, aos direitos dos cidadãos, o amor à família, à pátria, a luta pela sabedoria, que é, sem dúvida, o único caminho que nos leva à liberdade, como diria Sêneca, o grande filósofo espanhol da época romana. Se o processo educacional falha, alicerces da construção do ser humano autêntico não são bem estruturados. Assim, todos os acréscimos que o ser humano comporta, como a inserção na civilização e o acúmulo de cultura no intelecto, podem contribuir para a criação de seres que, cedo ou tarde, passam a fazer parte de um círculo de marginalidade

que pouco ou nada constrói. E tudo isso pode acontecer, repetimos, em razão de falhas no processo educacional.

A ciência que conduz à compreensão deste fenômeno se engloba sob o nome de Pedagogia. É muito fácil formar professores desta ou daquela matéria. É, infelizmente, difícilimo, formar pedagogos. E, do nosso ponto de vista, a ninguém é dado se arvorar em professor ou mestre se não ficar imbuído da necessidade de se colocar diante do educando na postura e ideal do pedagogo. O resto, isto é, o fornecimento de dados de cultura, a orientação intelectual etc, virá, com facilidade, por acréscimo. Pôr barreiras a isso é se conscientizar de não fazer jus ao título de mestre, isto é, de educador. E quantas barreiras se observam a cada dia nos círculos da docência!

É claro que nas congregações de docentes – seja nas escolas infantis, nas de primeiro e segundo graus, nas universitárias – seria utópico pensar que todos acreditam com a mesma intensidade nos princípios básicos da Pedagogia, que mais de dois milênios atrás já tinham sido sistematizados pelos gregos na concepção da ‘paidéia’. Uma congregação de professores jamais é uma congregação homogênea, porque não existe um homem igual ao outro. Mas se levarmos em conta que todos aqueles que se congregam em torno da missão de educadores não podem se abstrair daqueles princípios, nem podem se abstrair dos esforços de seus semelhantes, de seus colegas, e constroem mundos à parte, individuais, sem querer entender o conjunto ou somatório que levam à construção do homem integral, não resta dúvida de que, quando se conscientizarem de que a harmonia do conjunto é condição prévia para derrubar o isolamento pedagógico, estarão dando um passo definitivo em direção à meta ideal da construção e formação do educando (MOREJÓN)⁴¹.

▪ **10º Princípio: “Eliminar *slogans*, exortações e metas para os empregados”**

Tribus (1984) explica que este princípio está associado à eliminação de *slogans*, exortações e metas dirigidos à mão-de-obra para fomentar o aumento da produtividade sem explicitar os métodos. Essas exortações só criam adversidades,

⁴¹ Depoimento do Prof. Dr. Julio Gregorio García Morejón, renomado humanista, hispanista e educador, nascido em 06/11/1929, na Espanha, e que, após imigrar para o Brasil, realizou, entre tantas obras, a fundação da Escola de Comunicação e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP) e da Faculdade Ibero-Americana de Letras e Ciências Humanas, atual Centro Universitário Ibero-Americano (UNIBERO).

pois a maior parte das causas da baixa qualidade e baixa produtividade encontra-se no próprio sistema, ou seja, fora da alçada dos trabalhadores.

Para Deming (1990), *slogans* como, por exemplo, “Faça direito da primeira vez” ou “Seu trabalho é seu cartão de visita” devem ser eliminados, pois o trabalhador resistiria a aceitá-los quando não houvesse recursos suficientes para seu cumprimento (e, portanto, para apresentar um bom cartão de visita). Assim, exigir de um colaborador que promova melhorias a curto prazo e, ao mesmo tempo, deixá-lo sem os recursos necessários para isso seria cometer um erro grave.

Se alguém perguntasse a um trabalhador “Você aceitaria tais *slogans*?”, com certeza teria como resposta um “Não”, caso ele estivesse recebendo apenas telas com defeitos, tintas inadequadas e pincéis gastos. Cartazes e *slogans* dessa natureza nunca estimularam bons trabalhos, segundo Deming (1990). Prosseguindo nessa mesma linha de raciocínio, o teórico insiste no exemplo do *slogan* “Faça direito na primeira vez”. As razões da rejeição praticamente se repetem, pois ninguém consegue fazer bem algo quando recebe material fora de especificações ou com a cor inadequada, máquinas e ferramentas desreguladas, instrumentos de medição não confiáveis. Para Deming, esse é mais um dos muitos *slogans* sem sentido.

Mais dois exemplos: “Melhorando juntos”. Juntos? Qual o significado desse *slogan* num ambiente de trabalho onde os problemas apresentados pelos funcionários nunca recebem a devida consideração e onde suas sugestões são sistematicamente ignoradas? A única reação provável, ao ouvirem o *slogan*, é a de

os trabalhadores fiquem furiosos. Outro *slogan* inútil, que não passa de uma piada cruel, expressa o seguinte: “Seja um profissional da qualidade. Orgulhe-se de seu trabalho”.

Campanhas pela qualidade escoradas em exortações, cartazes e *slogans* podem apresentar bons resultados num primeiro momento, mas não resistem por muito tempo. Logo os funcionários começam a perceber o quanto tudo é vazio de sentido e o quanto não passa de um engodo; aos poucos, eles se convencem de que a administração, por falta de competência, pretende transferir a eles uma responsabilidade que não lhes pertence. Outra característica do *slogan* (e de exortações, cartazes e recursos similares) é a da generalização, pois pode ser dirigido à pessoa certa (aquela receptiva a esse tipo de ação da empresa) e à pessoa errada (contrária a tal iniciativa). O *slogan* despersonaliza aquele a quem se dirige.

Um exemplo no campo educacional, citado por Byrnes (1992), é "Vamos melhorar a qualidade dos nossos licenciados". Em nenhum momento, consideraram-se os fatores relevantes para o alcance do objetivo e não há indicação de como fazê-lo; isso cria desconfiança e distanciamento entre a administração e o corpo docente.

Quando o sistema apresenta algum problema, não é jogando toda a responsabilidade sobre as costas dos funcionários que se chegará a uma solução correta. O uso de *slogans* para a melhoria dos resultados é um sinal de

administração fraca, sem capacidade de perceber quais são as barreiras interpostas à verdadeira realização profissional.

Pouco se tem escrito sobre as razões pelas quais certos administradores tendem a valorizar o uso de *slogans*, enquanto outros espontaneamente percebem a inocuidade de tal iniciativa. No entanto, o entendimento das causas dessa diferença é fundamental; caso contrário, uma vez sugerida a mudança listada por Deming, os primeiros a substituirão por algum outro mecanismo de igual superficialidade e artificialismo. A causa da preferência por exortações e *slogans* provavelmente se acha não no grau de formação intelectual do administrador, mas na sua atitude perante a vida de modo geral. Pessoas abertas ao diálogo, receptivas às mudanças e voltadas para o futuro, ao invés de apegadas ao passado como forma de garantia de poder, recusam *a priori* soluções artificiais de motivação dos subordinados. Os demais, ao contrário, preferem acreditar em propostas mágicas que não denunciam o verdadeiro problema: o próprio encastelamento em pontos de vista alçados à condição de verdade; nestes casos, as mudanças serão de fachada, com resultados positivos só a curto prazo, pois a motivação das pessoas não se sustentará por muito tempo. Isso tudo se aplica não só a este princípio de Deming, mas a toda ação voltada para a qualidade, no ambiente de uma instituição de ensino. Entretanto, mais do que atribuir causas a um indivíduo em situação de comando, o correto é o entendimento da adoção de *slogans* como uma falha do sistema como um todo, que cobra resultados sem propiciar os meios de chegar lá.

Deming (1990), por fim, relaciona uma série de resultados negativos produzidos pelas exortações. Tais resultados, segundo o teórico, se reduzem

basicamente a metas não cumpridas, aumento de variabilidade, aumento na proporção de itens defeituosos, aumento de custos, desmoralização dos operários e desrespeito para com a administração.

▪ **11º Princípio: “Suprimir cotas numéricas”**

Há, aqui, uma sugestão para que os padrões exigentes de cotas numéricas adequadas sejam eliminados e substituídos por liderança (TRIBUS, 1984).

Deming (1990), analisando a questão do ponto de vista de uma indústria, observa que a cota funciona como uma barreira contra a melhoria da qualidade e da produtividade e, de maneira vaga, parecendo sugerir ser essa uma péssima metodologia, percebe a existência de melhores formas.

O mesmo se aplica ao setor de serviços e, particularmente, à área da educação.

A fixação de cotas numéricas desvia o foco do trabalho do binômio qualidade-satisfação do cliente para a simples obtenção de um resultado destituído de sentido. Números são frios e não podem gozar do *status* de objetivo primordial de uma ação, senão esta se esvazia de sentido e acaba produzindo resultados destituídos de qualidade.

Deming (1990) ainda critica, a título de exemplo, o caso de um administrador que hipoteticamente dá um alerta nos seguintes termos: “Caso não consigamos

aumentar em 15 por cento as vendas, nós vamos fechar”. O correto seria liderar os subordinados no esforço em torno de um objetivo correspondente às expectativas de todos, ou seja, a sobrevivência da empresa e, em consequência, do emprego de cada um. Normalmente definem-se as cotas numéricas como um valor médio de habilidade de um determinado grupo na realização de uma determinada operação. Entretanto, qual o significado, para um trabalhador, da meta de 15 por cento, dada nesse exemplo? Nada. Mesmo que isoladamente ele atinja a meta de 20 por cento, isso não lhe dá a garantia de que o problema da empresa esteja resolvido. Por isso, metas numéricas não provocam adesão.

Nas instituições de ensino, os valores numéricos são de natureza diversa; se inspirados em parâmetros industriais, podem abordar aspectos como quantidade de saídas por ano, porcentagem de melhorias dos resultados escolares etc. Esse direcionamento arbitrário, para a área da educação, de conceitos inadequados a ela, falseia a realidade e acontece, em geral, segundo Rey e Santa María (2000), quando a missão de uma instituição não está bem definida ou porque esta não é capaz de cumpri-la. Segundo os autores, na instituição educacional não há medições quantitativas do trabalho porque a prioridade está na medição qualitativa.

Não é melhor professor quem faz mais saídas fora da aula, aprova mais alunos, mantém maior número de reuniões com as famílias, chega mais pontualmente etc, da mesma forma que não é melhor aluno aquele que assiste a um maior número de aulas, faz maior número de perguntas, apresenta mais trabalhos, mais anotações etc (REY e SANTA MARÍA, 2000, p. 49).

Trata-se, neste caso, de um resultado genérico, usualmente advindo de condições, experiências e características de cada aluno. Isso pode ser quantificado, é verdade, mas o que importa como prioridade não são os números e sim a qualidade global obtida. Ou seja, a meta é outra: fazer com que os alunos saiam aprovados com nível de excelência.

Metas numéricas em si tanto podem ser algo bom e proveitoso, quanto prejudicial ou inócuo. O educador pode entendê-las de duas formas: desejáveis ou apenas como coincidentes com um mau planejamento dos objetivos educativos. O foco precisa ser mantido na melhoria do processo e na satisfação do cliente final.

Para administrar corretamente, é necessário compreender claramente todos os pontos englobados pelo processo. Na atividade educacional, deve-se analisar os processos para verificar a origem dos erros e não agir como se tudo transcorresse no ambiente de uma fábrica de autopeças. Não se trata de produzir mais carros. Por isso, como Tribus (1984) bem lembrou, o desejável é eliminar as cotas de trabalho e substituí-las por liderança, pois, segundo confirma Byrnes (1992), a qualidade não se harmoniza com metas numéricas.

Os objetivos numéricos são de flagrante inutilidade, e isso é ainda mais visível dentro de uma instituição de ensino, pois esta trabalha prioritariamente com conceitos abstratos e situações voláteis. Por isso, lideranças sábias e inteligentes devem tomar o lugar de padrões arbitrários de trabalho. De acordo com Deming (1990), os gestores devem desistir dessa imposição, trocá-las pela compreensão do

trabalho realizado na instituição e desempenhar cada vez mais esse tipo de liderança.

▪ **12º Princípio: “Remover barreiras ao orgulho do trabalho bem realizado”**

Tribus (1984) explica esta proposição de Deming como um convite à remoção das barreiras que impedem os corpos docente, discente e administrativo de terem orgulho do trabalho realizado.

O trabalhador, conforme se sente participante ativo dos objetivos de melhoria da empresa, sejam estes do processo, do produto ou, simplesmente, quantitativos, também sente crescente orgulho por aquilo faz e, assim, passa a produzir mais e melhor.

O orgulho no trabalho está visceralmente relacionado à qualidade do desempenho, como causa deste, e ocorre quando o trabalhador percebe-se como sendo alguém valorizado pelo que faz, pelo que é e pelo que pode fazer. O profissional sente orgulho do seu trabalho e se dispõe a cooperar com as metas da empresa, com menor ou maior entusiasmo, dependendo do quão reconhecido se sente dentro do sistema onde está inserido. Tal profissional gosta de ser visto como alguém com uma contribuição a dar, e não simplesmente como um seguidor de instruções. Quando ele deixa de ser ouvido e reconhecido como contribuinte para o sucesso de uma operação dentro da empresa, desaparece o orgulho pelo trabalho bem feito e a produtividade cai. Pior para todos. Já dizia Norman Cousins (*apud*

FELLERS, 1997, p. 32): “A morte não é a maior perda da vida. A maior perda é aquilo que morre dentro de nós enquanto vivemos”.

As barreiras mais comuns ao orgulho profissional – e que o impedem de se manifestar ou o reduzem de modo significativo – têm origem na alta administração. Isso, segundo estudiosos do tema, como William Edwards Deming, Gary Fellers e, entre nós, Cosete Ramos, se manifesta em forma de políticas com objetivos estreitos e específicos ou que buscam resultados imediatos. Estas são políticas equivocadas, instituídas com o objetivo disfarçado de garantir privilégios à alta administração em detrimento dos funcionários da chamada “linha de frente”; mais cedo ou mais tarde os privilégios virão à tona, causando descontentamentos generalizados.

Na questão do orgulho sentido pelo trabalhador em relação ao que faz, deve-se levar em conta, de forma especial, a diferença existente entre uma instituição educacional e outras organizações empresariais, pois é nesse ponto que as características particulares ligadas aos recursos humanos mais aparecem, com grande resistência a mudanças e a novos paradigmas (COSTA, 1996).

Uma das barreiras ao sentimento, pelo trabalhador, de orgulho por sua produção, é, segundo Deming (*apud* FELLERS, 1997), a *avaliação*, um instrumento que amiúde destrói os relacionamentos no trabalho; é o orgulho tingido pela crença de que a habilidade e a criatividade do empregado (ser humano) não estão sendo usadas.

Transposto isso para o ambiente escolar, a avaliação, agora segundo Costa (1996), é, antes de tudo, uma questão política, relacionada ao poder, aos objetivos, às finalidades e interesses em jogo no trabalho educativo; mas nada impede a realização de uma avaliação de forma transparente, elemento auxiliar para minimizar tensões e medos, tornando-se uma manifestação que visa à melhoria contínua da instituição. Isto ocorre quando as organizações empregam estratégias desagregadoras, controle excessivo e sonegação de informações. Na verdade, pode-se falar em avaliações boas e avaliações más. Para Ramos (1992, p. 35), “o trabalho em equipe é o caminho para se obter instituições competentes, fortes e permanentes”. Para ela, a obtenção da qualidade é mais o resultado do esforço de todos os seus integrantes do que o resultado das avaliações, pois “o orgulho da execução só se legitima pela satisfação do cliente”.

Além da eliminação de objetivos quantitativos, verdadeiros obstáculos a que os docentes ou os funcionários sintam orgulho do próprio trabalho, Tribus (1984) sugere, ainda, a tomada de mais duas providências: criar um ambiente adequado de trabalho e centrar a atenção na qualidade. A primeira, bem pragmática; a segunda, mais conceitual. Quando as condições de trabalho são inadequadas, torna-se difícil sentir orgulho pelos resultados obtidos, porque fica sempre a sensação de que poderia ter sido feito mais e melhor. E quando a atenção está centrada na qualidade, há um natural orgulho de se estar participando de um trabalho gratificante, podendo este até mesmo servir de modelo a instituições similares.

▪ **13º Princípio: “Instituir um ótimo programa de educação e auto-melhoria”**

Este é o princípio de Deming sobre a necessidade de a instituição realizar um sério programa de educação e auto-melhoria para todos os seus colaboradores (TRIBUS, 1984).

Aparentemente este princípio repete o de nº 6, que preconiza “instituir o treinamento do pessoal”, ou seja, ambos falam da formação pessoal e profissional de cada funcionário de uma empresa ou instituição. Há, no entanto, uma sutil diferença: o aspecto relevante do princípio anterior é o da formação principalmente no local de trabalho, ou seja, não permitir ao trabalhador o aprendizado apenas por si só sobre o que e como deve agir em cada situação. A iniciativa de dar treinamento, neste caso, cabe principalmente aos gestores.

Neste penúltimo princípio de Deming, adaptado à vida da instituição de ensino, o grande destaque é a auto-melhoria. A iniciativa, agora, passa a cada elemento da instituição. O programa, portanto, consiste na oferta de oportunidades e no incentivo de forma a permitir a cada um a busca pelo aprimoramento pessoal mediante cursos relativos à própria especialidade.

A formação, como bem ressaltam Banta e Borden (1994), deve ir além de uma boa oportunidade para que cada um melhore os processos da instituição (algo com o qual aparentemente só esta sai ganhando). Isso não basta; ela deve prever também a realização pessoal de todos os indivíduos envolvidos nos processos (e a instituição também ganha muito com isso). Investindo na formação dos seus

colaboradores, a instituição de ensino constrói o caminho para a melhoria e estabelece as bases para fornecer um ensino com qualidade.

No entanto, apesar da óbvia necessidade de investir na educação contínua dos funcionários como forma de otimização de sua capacidade operacional, muitos empresários deixam de fazê-lo. E isso deveria acontecer de forma ainda mais contundente no universo das instituições de ensino, cujas atenções e prioridades se acham naturalmente voltadas para, entre outras coisas, a preparação e a capacitação de seus alunos, professores e funcionários. Quando uma escola investe em educação continuada e insiste na auto-melhoria tanto de seu corpo docente quanto de seus administradores e técnicos – por meio de cursos, seminários, convênios com outras instituições, relacionamentos para assessoria e/ou sedimentação institucional etc –, ela está investindo, na verdade, em seu futuro e na qualidade. Ela está “pavimentando o caminho” (WALTON, *apud* BYRNES, 1992, p. 29) do sucesso institucional pela promoção da satisfação pessoal, que gera produtividade e ganho econômico, entre outras consequências altamente positivas.

Teixeira (1995, p. 105) alerta ainda para o fato de não bastar a existência de pessoas competentes na organização. Isso significa que houve uma boa seleção de pessoal e elas foram contratadas assim. Mas a instituição precisa dar a elas a oportunidade de re-alimentarem a própria competência, de se reciclarem, de adquirirem continuamente novos materiais e terem acesso permanente aos métodos mais avançados. Se a instituição se preocupar apenas em aproveitar o potencial de seus colaboradores, ela estará comprometendo o próprio futuro juntamente com o deles. A educação é sempre um investimento de longo prazo em pessoas.

▪ **14º Princípio: “Agir no sentido de concretizar a transformação”**

Tribus (1984) explica este último princípio de Deming como o esforço para fomentar em todas as pessoas da empresa um sério comprometimento com a consecução das transformações necessárias. A transformação é tarefa de todos.

Só se pode dizer que uma instituição de ensino está no caminho certo para a obtenção da Qualidade Total quando o universo de seus participantes – alta administração, pessoal administrativo, corpo docente e, na medida do possível, os próprios alunos – se acha comprometido com o processo de transformação, de melhoria constante, de progresso. Não se trata de um comprometimento filosófico, num “estar de acordo” teórico, mas sim de algo muito prático e concreto. Trata-se de uma dedicação conscientemente voltada para a obtenção de objetivos bem definidos e resultados programados.

Isso somente, no entanto, ainda não é o bastante. A participação de todos deve ir além da mera soma de louváveis esforços isolados. É imperativo o sentido do trabalho em equipe, em que válidos objetivos individuais ou setoriais possam ser colocados momentaneamente de lado em prol do resultado prioritário para a instituição.

Deming (1990) dá muita atenção a esse sentido de equipe. Para ele, todos podem participar de uma equipe, desde que o objetivo desta seja o de melhorar o *input* e o *output* em qualquer estágio. Assim, a criação de equipes interdepartamentais com habilidade para a resolução de problemas de alta

complexidade é de fundamental importância para toda instituição educacional, pois elas garantem sempre uma visão geral dos problemas apresentados e optam por soluções não dirigidas a alguns setores particulares tão somente. Equipes interdisciplinares, por sua vez, podem determinar com maior clareza quais são as prioridades de seu principal cliente, o aluno, e tomar as providências cabíveis para seu rápido atendimento. Na educação, os professores são os mais próximos aos alunos. Portanto, nada mais justo do que torná-los participantes dos projetos, da planificação dos processos ou da solução dos problemas; isso também se aplica, conforme a situação, e nas devidas proporções, aos pais de alunos; convidados, podem dar sua contribuição.

O sentido do trabalho em equipe implica também dar importância para os problemas levantados por docentes e pessoal técnico-administrativo, pois são estes que se debatem diariamente com as inadequações e naturais imperfeições do sistema (BYRNES, 1992). Isso, conforme já foi visto em tópico anterior, não significa perda de poder e prestígio de seus dirigentes, nem a responsabilidade exclusiva a eles pela definição das melhorias a serem implementadas. Sendo a transformação tarefa de todos os participantes do sistema, espera-se, por fim, que eles recebam o máximo possível de informações e tenham treinamento constante (TRIBUS, 1993).

A empresa educacional deve buscar estratégias de mudança que possam engajar todos os colaboradores no processo de transformação. No entender de Ramos (1992), algumas optarão por mudanças organizacionais mais globais, enquanto outras investirão em projetos-piloto, em áreas, séries e turmas determinadas. No entanto, uma vez tomada a decisão, não se pode perder de vista

o sentido do trabalho em equipe. Quando equipes de trabalho estabelecem o fluxo dos processos mais importantes, todas as energias convergem para a obtenção dos mesmos resultados, sem competir entre si. A instituição progride, ganha novos espaços, cresce e caminha para a Qualidade Total.

6 IMPLEMENTAÇÃO DA NORMA

Antes de se decidir pelo processo de implementação da norma ISO, a instituição interessada precisa fazer um levantamento completo de todos os prós e contras, levando sempre em consideração o fato de se achar diante de um mecanismo de grande complexidade, que irá levar a profundas mudanças. Não se pode restringir o objetivo ao adorno da instituição com meros enfeites para impressionar o mercado.

Segundo Van den Berghe (1998), algumas condições prévias devem ser obedecidas pelas organizações antes de iniciarem a implementação da norma ISO; elas são basicamente as seguintes:

- a) boa estrutura organizacional;
- b) existência de uma política de qualidade (mesmo que em ocasiões implícitas), com normas levadas a sério;
- c) estabilidade (a organização não está fazendo outras mudanças radicais, expansões ou operações de re-orientação);
- d) compreensão dos processos internos já existentes por todos aqueles que serão envolvidos na mudança;
- e) documentos e regulamentação em dia;
- f) solidez econômica;
- g) existência de um coordenador com qualificação, dedicação e credibilidade perante os subordinados;

- h) comprometimento da alta direção em obter a certificação;
- i) limitação na quantidade de clientes, produtos e serviços;
- j) pequena magnitude (ou seja, a instituição deve contar com poucos departamentos e pessoal)⁴².

Quando, por qualquer razão, uma organização não atende à maioria desses itens, provavelmente se verá diante de maiores dificuldades para implementação da norma e despenderá mais tempo com o processo. Neste caso, há a agravante do desgaste psicológico dos participantes, por não verem resultados concretos de seus esforços, e isso pode ser um elemento comprometedor do trabalho em geral. Nesse momento, a contratação de uma empresa de consultoria com experiência na implementação da norma em instituições educacionais pode ser a decisão com a melhor relação custo-benefício.

De todo modo, há muitas considerações, de natureza teórica ou prática, que acompanham o processo de implementação das normas ISO numa instituição de ensino, conforme se verá a seguir. Paralelamente a isso, serão mostrados alguns aspectos relativos à experiência vivida pelo UNIBERO, conforme discorreremos a partir do item 6.2.

⁴² Não concordamos inteiramente com esta última condição, pois não vemos razão essencial que impossibilite a uma organização de grande porte a obtenção da norma ISO – a menos que isso signifique, como também parece, apenas um grau mais elevado de dificuldade.

6.1 Metodologia do Sistema

Karapetrovic (1998) cria o conceito de Sistema de Produção da Universidade (*University Production System* – UPS) para auxiliar a interpretação das normas ISO aplicadas ao meio universitário. O UPS pode ser entendido como um conjunto de processos interdependentes (ensino, aprendizagem, pesquisas e recursos, além do pessoal e do material de informática), funcionando em harmonia para que as metas educacionais sejam atendidas.

Os produtos de uma universidade consistem basicamente no seguinte:

- a) conhecimento, habilidades e competências dos alunos;
- b) cursos e programas;
- c) pesquisa (novo conhecimento).

A tabela a seguir, segundo o autor, fornece um resumo dos termos encontrados no modelo ISO 9001 e sua explicação em relação aos três produtos acima.

Tabela 11: Modelo ISO 9001

TERMO (ISO 9001)	EXPLICAÇÃO		
	Conhecimento dos Alunos	Programa/Cursos	Pesquisa
Produto	Conhecimento, habilidades e competência de alunos	Programas e cursos	Novo conhecimento
Clientes	Indústria, comunidade, organizações profissionais	Alunos, indústria, comunidade, organizações profissionais	Indústria, patrocinadores de pesquisa, comunidade, outras universidades
Fornecedor	Universidade/Faculdade/Departamento		
Contrato	Escolas de ensino médio, outras universidades, comunidade, faculdades	Instituições profissionais, outras universidades	Pesquisadores, patrocinadores de indústrias, fontes literárias (revistas)
Administração Executiva	Para uma Universidade: Reitor, chefes de departamento e diretores Para um departamento: Chefes e auxiliares		
Plano de Design	Programas de graduação		
Designer	Quadro de funcionários (professores e instrutores)		
Plano de Processos	Currículo individual de alunos	Perfil do curso (plano); Plano de Programas	Plano de projetos de pesquisas
Material Bruto	Conhecimento e compreensão, pelos alunos, de artes e ciências básicas antes do ingresso na universidade	Material de cursos e programas existentes	Conhecimento prático e teórico existente
Valor atribuído ao Material	Valor atribuído ao conhecimento e às habilidades dos alunos	Melhoria no <i>design</i> , na entrega e na manutenção do curso	Valor atribuído ao conhecimento existente
Processo Manufatureiro	Aprendizado	Ensino	Realização de pesquisas
Tempo	Tempo desde a matrícula até a graduação	<i>Programas</i> : 4 ou 5 anos <i>Cursos</i> : 1 ou 2 termos	Tempo desde o contrato até a entrega
Parte	Conhecimento acumulado pelo aluno em um curso	<i>Programa</i> : curso; <i>Curso</i> : palestras, laboratórios e seminários	Uma fase de um projeto de pesquisa
Operação/Ferramenta	Oportunidade de aprendizado em laboratórios, palestras	Laboratórios para ensino, palestras, seminários	Trabalho em uma fase de um projeto de pesquisa
Máquinas/Tecnologia	Oportunidade de aprendizado		Oportunidade de realização de pesquisas
Operador	Professor e aluno	Professor, auxiliar de ensino	Pesquisador, auxiliar de pesquisa
Especificação	Especificação de cursos no 'Calendário Geral'		Especificação do que será entregue em um contrato de pesquisa
Política de Qualidade	As intenções de qualidade e a direção da faculdade (departamento) como formalmente explicitado pelo reitor (chefe de departamento)		
Controle de Qualidade	As técnicas e atividades operacionais utilizadas para atender aos requisitos de qualidade		
Não-conformidade	O não-cumprimento dos requisitos especificados		Falha em um projeto
	Fracasso de alunos	Falha no curso, programa	

6.2 Especificidade de uma Instituição (o caso UNIBERO)

Cada instituição de ensino possui características próprias, diferentes das demais congêneres, razão pela qual necessita encontrar um plano próprio de implementação de um sistema de qualidade. Um amplo levantamento das melhorias necessárias constitui o passo inicial.

O processo, que geralmente ocorre num período de doze a dezoito meses (podendo ser ainda mais, no caso de organizações de grande complexidade), começa com a formação de um comitê de funcionários em nível de chefia, escolhidos pela alta administração. A escolha de um comitê formado por pessoal experiente e com notório compromisso com a instituição é fundamental, pois esse comitê terá participação ativa e permanente no processo, até o final. Ele será responsável pelo bom andamento dos trabalhos durante todas as etapas, cabendo a ele, por exemplo, o diagnóstico, o treinamento dos demais participantes, a adequação do sistema e, finalmente, a auditoria.

Após a definição de datas para o início dos trabalhos junto às chefias, todos os funcionários devem se reunir, capitaneados pela direção e pelo chefe de recursos humanos, com o objetivo de esclarecer, explicar e tirar dúvidas sobre a metodologia.

A implementação da norma somente é possível mediante uma seqüência preestabelecida de passos, sucintamente representados por: a) escolha da norma; b) diagnóstico da situação no momento da implementação; c) definição da norma a

ser utilizada; d) desenvolvimento (ou elaboração) do plano da implementação; e) adequação e implementação; f) aprimoramento do sistema; e g) manutenção (auditoria).

A implementação de um sistema da qualidade é um processo de grande complexidade e, portanto, apresenta numerosas vantagens, mas também traz desvantagens; assim, é necessária a elaboração de um levantamento preciso de todas as variáveis, levando em conta todos os riscos possíveis. As exigências dos clientes e a mudança estrutural da organização são, por exemplo, dois fatores básicos que não podem deixar de ser considerados no processo.

Muitas empresas do setor industrial sofrem forte pressão de seus clientes para a adoção das normas ISO, pois estes passariam indiretamente – e sem custo algum – a agregar valor a seus próprios produtos. Tal pressão não costuma existir no caso das instituições educacionais, pois dificilmente os alunos (seus clientes) baseariam a própria opção no fato de ela haver recebido a certificação ISO 9000. Isso, entretanto, não nega o fato de que a certificação outorgada por um terceiro gera na instituição uma tal segurança interna e externa que, inexoravelmente, cria reflexos em todos os seus setores: administração, corpo docente, corpo discente e comunidade.

Em exemplo já citado neste trabalho – a implementação da norma ISO no UNIBERO –, a consolidação do Sistema da Qualidade na instituição somente ocorreu mediante a observância de diversos requisitos fundamentais⁴³:

- a) Definir as responsabilidades da Administração. Tal definição deve abranger: a Política da Qualidade e os objetivos específicos ligados à qualidade; responsabilidade e autoridade do pessoal que desempenha e verifica atividades ligadas à qualidade; recursos adequados; representante da Administração; análise crítica pela Administração.
- b) Identificar necessidades de treinamento e providenciar seu fornecimento.
- c) Efetuar a análise crítica do contrato.
- d) Controlar documentos e dados.
- e) Assegurar que todo produto comprado esteja em conformidade com os requisitos especificados.
- f) Controlar todo produto fornecido pelo cliente.
- g) Identificar e efetuar rastreabilidade do produto.
- h) Controlar os processos de qualidade.
- i) Estabelecer indicadores pertinentes, baseado em metodologia específica de pesquisa de satisfação de clientes.
- j) Realizar inspeção e ensaios.
- k) Propiciar situação de inspeção e ensaios.
- l) Controlar produto não-conforme.
- m) Realizar ação preventiva e corretiva.

⁴³ Essa implementação contou com a assessoria direta de consultores da empresa Humus.

- n) Controlar o manuseio, o armazenamento, a embalagem, a preservação e a entrega de todo e qualquer produto.
- o) Controlar e manter os registros de Qualidade.
- p) Formar Auditores Internos da Qualidade.
- q) Planejar e implementar Auditorias Internas de Qualidade.
- r) Definir os Serviços Associados estabelecidos.
- s) Implementar e controlar a aplicação de técnicas estatísticas.

Os primeiros passos consistiram sobretudo em: levantar hipóteses sobre como iniciar a implementação do projeto; investigar preliminarmente se a implementação seria de fato viável; avaliar relações custo-benefício; contratar recursos externos, como, por exemplo, uma empresa de consultoria; fazer um amplo diagnóstico envolvendo tipos de cliente, resultados, processos, documentos disponíveis e escolha da norma.

Evidentemente, essas providências constituem apenas uma entre tantas maneiras de dar início ao processo de implementação da norma ou de obter assistência para o processo. A escolha sempre decorre da análise das condições e circunstâncias próprias de cada instituição.

Uma segunda opção seria, por exemplo, escolher um funcionário experiente ou montar um comitê de vários funcionários para a elaboração e efetivação do

projeto⁴⁴. A formação de um comitê traz baixos custos para a instituição, mas, devido ao fato de ele se restringir a um número limitado de pessoas, a participação dos demais funcionários pode ser prejudicada. Além disso, as atividades do comitê relacionadas com a implementação da norma “roubam” parte do tempo que deveria ser utilizado para as atribuições normais de cada integrante⁴⁵.

Uma terceira opção consistiria em envolver todos os funcionários da empresa, fazendo-os participar e construir todo o processo a partir de um consenso geral. Mas essa providência apresenta vários aspectos negativos, como, por exemplo, um expressivo gasto de tempo, a absorção dos funcionários em tarefa alheia à sua especialidade, e dificuldade (ou até impossibilidade) de obtenção de consenso em razão de um excesso de questionamentos. Essa espécie de “democratização” requer uma análise prévia mais acurada, pois, ao diluir o sentido de responsabilidade, ela pode camuflar falta de liderança.

Dentre essas alternativas possíveis, a organização optou pela contratação da consultoria externa para conduzir todo o processo de certificação pela norma ISO 9002. A escolha revelou ser a mais acertada, pois, uma vez tomada a decisão, a implementação se deu dentro de um prazo de tempo relativamente curto. Tudo transcorreu sem sobressaltos e, principalmente, os funcionários ficaram liberados para o exercício normal de suas funções. Para a rapidez do processo contribuíram, sem dúvida, o alto nível de atendimento prestado e a adaptação do sistema à

⁴⁴ O UNIBERO, no caso, optou por uma consultoria e por um comitê formado por pessoas do alto escalão da Instituição, conforme veremos adiante.

⁴⁵ Por se encontrar diante de um novo desafio, para o qual não contava com experiência alguma, o UNIBERO concluiu que essa opção poderia atrasar a execução do processo.

norma, bem como o total empenho da diretoria, dos coordenadores e dos demais colaboradores, somado à pronta alocação dos recursos necessários.

No caso analisado, a instituição chegou à conclusão de que precisava atender o quanto antes às necessidades de seus clientes, optando, assim, pela modalidade de implementação gradual, e não instantânea. Ela levou em consideração a existência de uma meta de qualidade a ser atingida, bem como de um cronograma a ser cumprido, e de precisar reduzir o grau de reclamações dos clientes.

A implementação gradual trouxe a vantagem da revisão dos documentos no preciso momento de sua implementação. Ao serem colocados em prática, o funcionário encarregado avaliava a *performance* dos documentos e realizava os ajustes eventualmente necessários, aperfeiçoando o processo continuamente. Isso gerava o benefício adicional de evitar que uma falha no processo viesse a provocar outras subseqüentes.

Mesmo havendo contratado os trabalhos de uma empresa de consultoria externa, a instituição montou um comitê interno, cujos principais integrantes eram os coordenadores de cursos e os chefes de departamentos administrativos, além das duas pró-reitorias, a Acadêmica e a Administrativa. Ademais, desde a decisão de implantação da norma, todos os funcionários (acadêmicos e administrativos), sem exceção, foram informados sobre o processo e convidados a questionar e sugerir.

6.3 Motivação e Participação

Como resultado de um trabalho de conscientização e de motivação desenvolvido pela alta administração junto aos funcionários, obteve-se o comprometimento de todos no sentido de participar efetivamente do processo. Isso foi fundamental para o êxito da iniciativa. De fato, o envolvimento coletivo é fundamental para a implementação de um Sistema da Qualidade e cabe à direção a responsabilidade de fazer com que cada colaborador entenda seu papel na empresa, bem como a de explicitar a Missão, a Visão e a Política da Qualidade.

No caso do Unibero, a **Missão** proposta por essa instituição de ensino veio definida nos seguintes termos:

Estudar e pesquisar os valores humanos, sociais e culturais do Brasil e dos povos americanos e europeus inseridos no contexto da globalização, em geral, assim como dos povos de língua portuguesa e espanhola, em particular, aperfeiçoando suas estruturas didático-pedagógicas e mantendo em destaque o nível de qualidade no ensino e a qualificação profissional dos corpos docente e administrativo (MANUAL DA QUALIDADE UNIBERO, 2004).

Uma missão claramente definida e bem conscientizada possibilita qualquer correção durante o processo de implementação, pois não permite que se perca de vista o foco principal do trabalho e funciona como um verdadeiro eixo comportamental.

A instituição precisa também ter uma **Visão** correta de seu desiderato, como no caso do UNIBERO, uma instituição particular de ensino que definiu como objetivos: aprimorar continuamente as estruturas e aprofundar-se no conhecimento de novas tecnologias, para manter-se de forma consistente no mundo globalizado (MANUAL DA QUALIDADE UNIBERO, 2004).

Quanto à **Política da Qualidade**, logo no primeiro momento o reitor da mesma instituição a definiu. Composta inicialmente por diversos itens, essa Política da Qualidade foi posteriormente condensada para facilitar a memorização e a compreensão por todos os envolvidos no processo de implementação da norma. Em sua forma reduzida, a Política da Qualidade introduzida pelo UNIBERO determina os seguintes pontos:

- a) Identificar as necessidades dos nossos alunos, proporcionando-lhes soluções concretas.
- b) Incentivar os alunos em seus estudos, conscientizando-os de que os centros de lazer por excelência devem ser as salas de aula, os auditórios, as bibliotecas e os laboratórios, fontes de enriquecimento intelectual permanente, alicerces sólidos para o desenvolvimento profissional.
- c) Melhorar a estrutura e os processos de desenvolvimento da Instituição, incrementando seu nível de eficácia.
- d) Estar sempre atualizado e receptivo às novidades.

- e) Aprimorar a capacitação permanente dos profissionais do UNIBERO, incentivando o trabalho em equipe e o desenvolvimento dos potenciais existentes, assegurando-lhes o constante aperfeiçoamento.

Uma vez definida a Política da Qualidade, passou-se à fase da conscientização (mediante divulgação aos funcionários), dos treinamentos e da implementação dos procedimentos.

Essa etapa – representativa de até 70 por cento do tempo do processo – é a mais importante em qualquer trabalho voltado para a qualidade e requer um comprometimento coletivo permanente. Mas o comprometimento, entendido como estado de espírito favorável e receptivo, por si só não basta para garantir algum êxito. A racionalidade também deve ser posta em ação, ou seja, é necessário que o pessoal envolvido entenda todo o mecanismo do processo e assimile a importância de um sistema de qualidade. O comprometimento individual de cada funcionário da instituição de ensino é a chave do sucesso na implementação de um Sistema da Qualidade, no caso, a norma ISO 9002.

Diferentemente do que ocorre, por exemplo, numa indústria, na instituição de ensino todo o trabalho de implementação é executado por pessoas, gira em torno de pessoas e tem por objetivo final o aprimoramento de pessoas e sua melhor integração na sociedade. Uma excelente maneira de motivar os participantes do projeto consiste em solicitar a redação, de próprio punho, dos procedimentos a serem observados em seus respectivos setores, de acordo com as regras estabelecidas. Dentre estas, o funcionário deve levar em consideração

especialmente aquelas que lhe conferem a responsabilidade pelo desenvolvimento e pela supervisão das atividades, dos locais, dos horários e dos modos de realizá-las.

6.4 Definição de Atividades e da Norma

A definição e a avaliação das principais atividades da instituição possuem importância estratégica, pois são elas que darão à empresa as diretrizes necessárias para a produção de um bom projeto, o qual, posteriormente, deverá ser seguido por todos, indistintamente. Quando definidas e claras, essas atividades facilitam muito o andamento do processo.

Cada empresa ou, no caso, instituição de ensino, tem uma estrutura diferenciada, necessidades específicas e objetivos próprios. Não se pode, portanto, partir de generalizações quando se pretende determinar o Sistema da Qualidade mais indicado, pois isso varia de uma instituição para outra. No caso da família ISO 9000, Araújo e Redi (1997) observaram que as empresas nunca possuirão o mesmo certificado ISO 9000, mas sim um de seus modelos de garantia de qualidade.

Após a revisão implementada pela ISO em 2000, verificou-se uma simplificação e uma redução do número de normas disponíveis. No momento, com base nas análises mostradas anteriormente, pode-se pressupor ser a norma ISO 9002 a mais indicada para as instituições de ensino de modo geral.

A escolha da norma, pelo UNIBERO, foi um processo anterior à reforma implementada pela ISO em 2000 e é esse ponto de vista que se deve ter em mente ao focar o processo desde seu início. Primeiramente, o UNIBERO definiu o escopo que gostaria de atingir. A instituição decidiu por Serviços Educacionais e Ensino Superior; em seguida, analisou todos os requisitos das normas para confirmar se o escopo se encaixava nesta ou naquela norma. Portanto, no momento em que se definiu o grau de abrangência do projeto, estabeleceu-se também qual norma seria utilizada.

Feita a escolha e decidida a implementação da norma ISO 9002, passou-se para a próxima etapa, a da elaboração do Sistema da Qualidade da instituição.

6.5 Os Procedimentos

A elaboração dos procedimentos apresenta grande complexidade e envolve numerosos aspectos – como fontes de informação, precisão de linguagem, pesquisas etc –, alguns dos quais comentamos a seguir.

Geralmente as organizações dedicam bastante tempo à elaboração dos procedimentos e, em alguns casos, ela se arrasta por semanas, meses ou até anos. Deve-se, portanto, estabelecer antecipadamente limites de tempo, caso contrário a implantação dos procedimentos se torna contraproducente.

As organizações costumam possuir uma série de atividades não formalizadas, imbuídas em sua cultura e de desenvolvimento quase automático. Isso, porém, não garante sua continuidade, pois, embora pareça o contrário, toda atividade não formalizada está sujeita a pequenas alterações que a modificam significativamente com o passar do tempo. Por isso, deve-se tomar um cuidado especial em identificar tais atividades rotineiras não formalizadas e documentá-las por escrito. Nesse momento, elas se tornam um procedimento – e o documento no qual isso é registrado recebe o nome de documento de segundo nível. De fato, estabelecer regras escritas e adequadas para assegurar o funcionamento regular e eficiente do Sistema da Qualidade, segundo observa a universidade espanhola Miguel Hernández (2000), imprime sensibilidade e agilidade para reagir contra anomalias de qualquer de seus subsistemas.

Procedimentos não formalizados por escrito têm, por outro lado, a vantagem de poderem ser abandonados com maior facilidade quando caracterizam conservadorismo ou alguma forma de preconceito.

Quanto à elaboração dos textos, recomenda-se aos funcionários a apresentação de esboços para verificação por seus pares, preferencialmente por alguém que não tenha participado da elaboração, pois este terá maior isenção de análise e maior probabilidade de encontrar falhas. Quanto aos procedimentos, recomenda-se a sua verificação nos setores a eles relacionados. À verificação deve seguir um teste de aplicabilidade; essa medida torna-se imprescindível porque o elaborador de um procedimento pode não ter percebido algo importante, que afete a respectiva atividade. Por fim, recomenda-se também uma avaliação por parte de um

terceiro e, se necessário, a emissão de sugestões consideradas benéficas para a melhoria do procedimento.

A elaboração da documentação deve obedecer algumas regras, que visam torná-la unívoca perante qualquer futuro usuário interno ou externo:

- a) todo documento deve ser considerado de alta importância para o bom encaminhamento do processo;
- b) a redação deve ser feita em bom vernáculo, ter concisão, receber formatação única de acordo com o estabelecido pela empresa e ser de leitura agradável;
- c) a redação do documento deve prever sua interpretação dentro de determinadas áreas do contexto educacional [assim, a interpretação da norma escolhida deve ser retomada e observada o tempo todo];
- d) todas as siglas devem ser descritas em capítulo à parte;
- e) o documento deve ser padronizado quanto à linguagem, ao conceito e ao conteúdo técnico;
- f) abolir estrangeirismos.

A análise de um procedimento deve trazer respostas a seis perguntas básicas (as mesmas já clássicas, no Jornalismo, para a elaboração de uma notícia): “o quê?”, “quem?”, “quando?”, “onde?”, “por quê?” e “como?”.

A elaboração dos procedimentos por escrito é uma preciosa ferramenta de apoio, uma garantia do desenvolvimento efetivo dos processos e do não esquecimento de qualquer item.

O bom andamento dos trabalhos é garantido, por fim, mediante uma codificação dos procedimentos referentes ao requisito da norma para posterior distribuição das tarefas aos respectivos departamentos, com prazos determinados para execução.

A Universidade Miguel Hernández, citada acima, usou com sucesso o diagrama de fluxo para assinalar cada função e responsabilidades. O diagrama, nesse caso, tornou-se um documento básico e de referência para todo o sistema.

6.6 Verificação e Aprovação dos Documentos

Ao término dos procedimentos e instruções de trabalho, o responsável pela qualidade deve revisar toda a documentação escrita, resolver as questões potencialmente inconsistentes e descrever como as atividades devem ser realizadas no sistema da qualidade. Todo cuidado é pouco na aprovação de um documento. Ele deve ser lido com senso crítico e com o máximo de atenção e agudeza, para que, por exemplo, não deixe de incluir providências a serem tomadas, nem inclua exigências inexecutáveis.

Somente depois de superadas todas essas análises – num processo metódico que pode demandar bastante tempo e se tornar monótono –, o documento recebe aprovação, tornando-se oficial e obrigatório para todos, observados os cuidados para a correta implementação e conseqüente aplicação.

O Manual de Procedimentos define as operações de natureza organizacional, enquanto as atividades estão descritas de forma genérica. Quando há necessidade de detalhar uma atividade, faz-se uma complementação dos procedimentos por instruções de trabalho.

6.7 Desenvolvimento do Manual da Qualidade

O Manual da Qualidade do UNIBERO contém, principalmente, conceitos que visam estabelecer uma relação de parceria eficaz com seus clientes.

A elaboração do Manual da Qualidade, cuja finalidade é a de documentar o Sistema da Qualidade para os cursos de graduação, exigiu um cuidadoso trabalho de consulta a diversas fontes de informação e numerosos estudos, pesquisas e debates. O conteúdo final – estabelecido em conformidade com as exigências da NBR ISO 9002/94, do Estatuto, do Regimento Geral, do Projeto Pedagógico e de requisitos especificados pelos clientes – descreve a Política da Qualidade e as diretrizes gerais a serem seguidas em todos os níveis hierárquicos da instituição.

A implementação do Manual da Qualidade só ocorre quando a documentação de segundo e terceiro níveis (procedimentos e instruções de trabalho) também se acha pronta. Mesmo assim, sua implementação precisa submeter-se a um período de amadurecimento, durante o qual observam-se cuidadosamente na prática as falhas possíveis do conteúdo teórico e se fazem as correções necessárias. Só então pode-se proceder ao fechamento do Manual da Qualidade da instituição.

6.8 Avaliação das Atividades

Uma vez implementada a norma, o atendimento aos seus requisitos não é opcional, mas obrigatório.

Portanto, depois de elaborados os Manuais da Qualidade e de Procedimentos, mais as instruções de trabalho, é necessário fazer uma avaliação completa de sua aplicação prática para verificar se tudo está condizente com os requisitos da norma. Caso a instituição detecte que algum requisito não está sendo atendido, ela deve fazer uma análise do motivo pelo qual isso vem ocorrendo e tomar as providências necessárias para sanar a falha; isso pode implicar a preparação de novos procedimentos ou instruções.

6.9 A Implementação

O momento de implementação da norma merece ser tratado como um evento muito especial, a ser aproveitado como mais uma ocasião propícia para a conscientização do valor do sistema da qualidade e da importância de todos conhecerem os numerosos benefícios que sua observância trará à instituição.

6.10 Avaliação do Sistema da Qualidade

Uma vez implementado o Sistema da Qualidade, ele passa por um período de avaliação para detectar possíveis não-conformidades, verificar se há pontos a serem melhorados e, fundamentalmente, comprovar se de fato a forma como vem funcionando atende aos propósitos da instituição.

Uma instituição de ensino é fundamentalmente dinâmica e vive em contínua transformação. Pode, por exemplo, ocorrer que alguma prescrição, plenamente válida no momento da elaboração, se torne inadequada quando da implementação prática. Por isso, o período de avaliação é de extrema importância para o levantamento de possíveis ocorrências não-conformes. Cabe à instituição avaliar o momento mais adequado de implementar uma melhoria necessária. Isso pode ser uma providência fácil de ser tomada, mas também podem ocorrer casos de maior complexidade, demandando maior esforço e mais tempo. A medição de resultados

fornece a possibilidade de tomada de decisões mais acertadas na correção de prováveis erros.

A qualidade, dada a sua importância para a vida de uma instituição, deve ser acompanhada de perto pelos administradores. Não há como prescindir disso. Por meio desse acompanhamento, avalia-se o desempenho da instituição como um todo e podem ser tomadas, como maior segurança quanto ao acerto, decisões de ordem financeira, pessoal ou política.

No entanto, a avaliação da qualidade obtida pela instituição em suas diversas ações não pode ficar submetida a critérios pessoais ou percepções subjetivas; ela precisa ser obtida por meio de documentos consistentes de avaliação, de forte credibilidade – os indicadores. O sistema ISO possui vários **indicadores de qualidade**, que possibilitam estabelecer uma correlação correta entre o planejado e o produzido.

Existem indicadores de desempenho operacional, de satisfação dos clientes, de adequação dos produtos, de clima organizacional etc. O importante é que os dados levantados estejam disponíveis para consulta a qualquer momento e forneçam as informações necessárias para as tomadas de decisão; para tanto, os dados devem ser precisos, de fácil levantamento e compreensíveis, possibilitando o estabelecimento de comparações, a critério do administrador.

O UNIBERO, levando em consideração o desenvolvimento da empresa, avalia sistematicamente seus indicadores da qualidade, dando prioridade aos

aspectos subjacentes à relação direta ou indireta com os clientes da instituição. Por existir uma interdependência entre os indicadores, toma-se o cuidado de avaliar o resultado apresentado por um indicador sem transferir automaticamente as conclusões para outro. Assim, por exemplo, se o indicador de desempenho do tema organizacional mostra haver bons resultados, isso não quer dizer que o mesmo esteja ocorrendo com relação ao desempenho financeiro.

Os indicadores da qualidade só podem ser concebidos quando se conhece o plano estratégico, ou seja, devem estar claramente definidos os objetivos, a missão e as metas da instituição.

Necessários para o monitoramento dos números, os indicadores apontam os caminhos para a melhoria constante e possibilitam examinar se as intenções e diretrizes da direção estão sendo seguidas.

Para Maria Beatriz de Carvalho Melo Lobo, sócia-diretora da Consultoria Lobo & Associados, há três formas de indicadores de qualidade: os relacionados à imagem institucional, os acadêmicos e os de satisfação (sendo estes, no caso, por alunos, professores e funcionários).

Os indicadores relacionados à **imagem institucional** são:

- a) familiaridade
- b) opinião favorável
- c) *ranking* e avaliações de todos os tipos

- d) professores e gestores de destaque
- e) programas e projetos de destaque
- f) aceitação de convite, por parte de professores externos, para integrar a instituição de ensino superior
- g) procura por parte de alunos
- h) boa vontade da imprensa
- i) orgulho dos egressos

Os indicadores **acadêmicos**, por sua vez, são principalmente:

- a) índice de evasão
- b) relação aceitação / matrícula
- c) índices de repetência
- d) índices de inadimplência
- e) assiduidade de alunos e professores
- f) avaliação favorável dos órgãos externos de fiscalização
- g) *ranking* e exames nacionais
- h) empregabilidade e sucesso em exames profissionais de egressos
- i) exigência acadêmica

Causas que contribuem para elevar o índice de evasão são, por exemplo: inadaptação do ingressante ao estilo de ensino superior, falta de maturidade, formação básica insuficiente (importante impedimento ao acompanhamento das aulas, obrigando-o a uma desestimulante repetência), dificuldade financeira, irritação com a precariedade dos serviços oferecidos, decepção com a pouca motivação e

atenção dos professores, dificuldades com transporte, alimentação e ambientação, mudança de curso e mudança residencial.

Por fim, os indicadores de **satisfação** mais comuns são:

- a) manifestação sobre a qualidade acadêmica e dos serviços
- b) participação em atividades extracurriculares
- c) participação em programas acadêmicos complementares
- d) presença no *campus* no horário de atividades (viver a instituição)
- e) retorno de ex-alunos

De modo geral, os indicadores de qualidade deixam claro o quanto os serviços prestados por uma instituição de ensino são intangíveis, sujeitos a todo tipo de erro (pois resultam estreitamente de ações humanas e não de máquinas); são de difícil controle, dependem da confiança e de fatores emocionais, sofrem mais fortemente as conseqüências do boca-a-boca e possuem o momento da verdade diluído em todo o processo da prestação de serviço.

6.11 A Certificação

A instituição tem o direito de escolher, a seu livre-arbítrio, o organismo certificador – que pode ou não fazer a pré-auditoria – e deve submeter-se à auditoria oficial. Já vimos anteriormente alguns dos nomes desses organismos certificadores.

O recebimento do certificado de qualidade, após aprovação pelos auditores, é mais uma etapa dos trabalhos, estando previstas auditorias semestrais durante três anos⁴⁶.

A certificação representa, para qualquer empresa ou instituição, o grande momento de reconhecimento dos esforços de toda a comunidade interna para a obtenção de um sistema da qualidade. Não significa que os trabalhos chegaram ao fim, pois eles continuarão exigindo o mesmo grau de comprometimento da trajetória até então percorrida, mas não deixa de ser uma ocasião festiva de colheita dos frutos plantados.

O recebimento do certificado é também o grande trunfo obtido por uma empresa ou instituição para atuar no mercado em melhores condições de concorrência – embora esse não seja o objetivo prioritário de todo o trabalho desenvolvido anteriormente. Assim, o que vinha sendo conduzido apenas internamente passa agora a ser amplamente divulgado, pois essa divulgação não deixa também de ser um excelente e válido instrumento de propaganda.

Algumas considerações, por fim, devem ser feitas a propósito de determinados aspectos do processo de certificação. Segundo Araújo e Redi (1997, p. 36),

⁴⁶ Após a revisão das normas ISO 9000/1994 – fato ocorrido no ano 2000 –, as auditorias passaram a acontecer a cada seis meses. Antes também era possível a certificação parcial, envolvendo apenas algumas atividades da empresa ou algum departamento-piloto, como forma de aprendizado para a certificação geral; esse critério não existe mais. A atual edição do **Manual da Qualidade UNIBERO** data de 2004 e está em sua 3ª revisão.

as instituições educativas podem desejar excluir as atividades auxiliares do seu sistema de qualidade, ao não verem nelas o valor agregado – ou não disporem de recursos que justifiquem a criação de mecanismos de asseguramento da qualidade para estas atividades.

Os custos são de inteira responsabilidade da organização desejosa de obter a certificação. Vale ressaltar que o organismo certificador recebe honorários por seu trabalho – e esse custo precisa ser criteriosamente avaliado pela instituição antes de iniciar qualquer atividade direcionada para a certificação. Ela não pode correr o risco de se ver obrigada a interromper os trabalhos, pois o prejuízo daí advindo seria bem maior que o déficit orçamentário causado; uma eventual interrupção provocaria profunda desmotivação interna e danos à liderança – isso sem contar com a quebra de imagem da instituição, que ficaria seriamente arranhada para o público externo.

Por fim, deve-se salientar, mais uma vez, o pensamento de Araújo e Redi (1997, p. 137): "O certificado ISO não significa excelência, mas a implementação do sistema de garantia de qualidade". Maranhão (2000, p. 25), por sua vez, observa que "a certificação deve ser uma consequência natural da melhoria da empresa".

6.12 Um estudo empírico da relação entre ISO 9000 e rentabilidade

Na II Conferência de Engenharia de Organização, realizada em Vigo, na Espanha, em 2002, os engenheiros Germán Arana Landín e Francisco López Ruiz

expuseram o tema “ISO 9000 e rentabilidade empresarial: um estudo empírico das empresas bascas”. Em que pese a restrição geográfica da abordagem, o estudo expõe uma inovadora tentativa de avaliar a relação existente entre a aplicação das normas ISO 9000 em empresas e os resultados econômico-financeiros obtidos por elas.

Inicialmente, os autores observam a existência, na prática atual, nos âmbitos empresarial e acadêmico, de uma nova cultura, ou paradigma da qualidade, que transcendeu de fato os âmbitos citados e se popularizou bastante (LANDÍN e RUIZ, 2002). Um dos pilares desse *paradigma da qualidade* é o Gerenciamento Total da Qualidade (TQM), freqüentemente associado ao Sistema de Asseguramento da Qualidade ISO 9000.

A par da popularização das vantagens da ISO 9000, também se alega, por vezes, contra ela: ser modismo, fator de rigidez, fonte de desqualificação do trabalhador, volta ao taylorismo, não garantir qualidade do produto, ter custo elevado e, sobretudo, aumentar a burocracia.

No âmbito acadêmico, a literatura existente mostra, em geral, um caráter normativo e pouco se atém aos efeitos práticos da Gestão da Qualidade. Juran (*apud* LANDÍN e RUIZ, 2002) já criticava a inexistência de investigações capazes de lançar um pouco de luz sobre os efeitos práticos da aplicação da norma ISO nas empresas.

O quadro já se vem alterando um pouco, mas ainda há muito a ser feito para o melhor conhecimento dos efeitos práticos citados por Juran, como os que se referem à qualidade dos produtos e serviços, à produtividade e à rentabilidade de uma empresa.

Sob o ponto de vista teórico, os especialistas geralmente concordam em que há ganhos econômicos reais e generalizados com a aplicação de Sistemas de Gerenciamento da Qualidade.

Quanto aos trabalhos de natureza empírica, Landín e Ruiz (2002) citam os estudos publicados pelo Lloyd's Register Quality Assurance, referentes a 1994 e 1996, cujo foco era o de analisar, entre outros indicadores, comparativos (*ratios*) de rentabilidade e vendas por empregado para empresas certificadas e não certificadas do Reino Unido. Os estudos concluíram que a rentabilidade das primeiras era muito superior à da média setorial. Entretanto, Landín e Ruiz afirmam ser necessária cautela na análise desses estudos, cujos resultados podem ser tachados de pouco rigorosos. Pode haver nesses, e também em outros estudos similares, uma distorção metodológica, pois se baseiam em opiniões de diretores, que são parte interessada na divulgação da imagem das próprias empresas.

Há que se buscar, portanto, indicadores de máxima objetividade, como os dados econômico-financeiros publicados. Com base nesse critério, um estudo feito na Dinamarca pelo economista Tord Häversjö, em 2000 (*apud* LANDÍN e RUIZ, 2002), concluiu pela maior rentabilidade das empresas certificadas; por outro lado, no ano seguinte, os professores Wayhan, Kirche e Khumawala, da Universidade de

Houston (Estados Unidos), constataram ser muito frágil, apesar de positiva, a relação entre certificação ISO 9000 e rentabilidade.

Landín e Ruiz (2002) citam especialmente um estudo feito em 1999 e 2000 com 800 empresas da chamada Comunidade Autônoma do País Basco: metade delas contava com a norma ISO 9001 ou 9002, metade não. Utilizaram para isso a base ARDÁN⁴⁷, uma das mais completas bases de dados da Espanha quanto a informações de natureza econômico-financeira. O estudo abrangeu o período de 1994 a 1998.

De início, constatou-se as características específicas de um grupo e de outro como sendo muito diversas. Se quanto à dimensão as diferenças não eram significativas, o mesmo não ocorria quanto à distribuição setorial. Para evitar distorções – e a alegação, por exemplo, de uma maior rentabilidade das empresas certificadas dever-se ao fato de operarem em setores com taxas superiores de rentabilidade –, calculou-se a rentabilidade média por setores agregados (indústria, construção, comércio e serviços). O resultado mostrou não haver diferenças significativas quanto à rentabilidade nos setores industriais e se concluiu também que o fator setorial não acarreta distorções para os resultados do estudo.

⁴⁷ ARDÁN é um serviço de informação empresarial, pertencente ao Consórcio da Zona Franca de Vigo (Espanha). Dá apoio à atividade empresarial em todo o território espanhol, para a melhoria da competitividade no mercado. Desenvolve tal trabalho em parceria com cada Comunidade Autônoma.

Analisado o indicador fundamental – a rentabilidade econômica média –, chegou-se à conclusão que esta é superior nas empresas certificadas pela ISO 9000.

Nesse ponto, Landín e Ruiz levantam uma questão fundamental: a da relação de causa e efeito. Qual seria a causa, qual o efeito? De fato, se há quem argumente ser a certificação causa de maior rentabilidade, também se poderia fazer a alegação inversa de que as empresas mais rentáveis são as que têm maior propensão a se certificarem.

É interessante observar ainda o estudo realizado por Häversjö junto a empresas dinamarquesas; este parece ignorar a relação de causa e efeito. Nele ficou demonstrado, tanto antes quanto depois da certificação, serem as empresas certificadas mais rentáveis, em média, que as não certificadas.

A possível explicação para a maior rentabilidade das empresas certificadas seria a hipótese levantada por Adams (*apud* LANDÍN e RUIZ, 2002), segundo a qual, como a implantação e a manutenção de um sistema da qualidade têm custos elevados, as empresas rentáveis têm maior tendência a obterem a certificação. Outra interpretação (no âmbito da comunidade basca) levaria à conclusão de que as empresas pioneiras na obtenção da certificação eram também aquelas mais atualizadas quanto ao mercado e quanto às novas tecnologias de *management* (ISO 9000, TQM etc).

Do exposto, os autores chegam a algumas conclusões interessantes. É preciso, por exemplo, levar sempre em conta que a oposição entre empresas certificadas e não certificadas apresenta enorme dificuldade, dada a enorme quantidade de variáveis a serem consideradas. Atribuir ampla superioridade às empresas certificadas seria pretensioso, pois sempre haverá variáveis não analisadas cuja possível influência definitiva nos resultados não pode ser ignorada. Além disso, deve-se levar em conta a questão da limitação temporal. Qualquer ferramenta, medida ou sistema relacionado com a qualidade só terá resultados efetivos a longo prazo.

A homogeneidade de uma mostra exige cuidado especial, para que se possa concluir sobre a maior rentabilidade de uma empresa certificada ser devida à certificação em si e não a algum outro tipo de distorção.

Há, ainda, a necessidade de estabelecer claramente a citada relação de causa e efeito, com o objetivo de não se chegar a conclusões opostas à realidade.

Landín e Ruiz (2002) recomendam, por fim, a continuidade no aprofundamento de estudos e análises comparativas entre empresas certificadas e não certificadas (ou que tenham adotado outros programas de TQM). Para isso, sugerem o uso sistemático de bases de informação econômico-financeira (como a citada base ARDÁN), bem como o de outro tipo de bases orientadas para a comparação entre empresas ou *benchmarking*.

7 ALGUMAS ESCOLAS CERTIFICADAS

Atualmente, os alunos ficam na expectativa de que suas escolas ou universidades ofereçam garantia de qualidade. O reconhecimento de um padrão de qualidade internacional como o ISO 9000 indica o respeito da instituição educacional às exigências do aluno e a implantação de um sistema para reconhecer e garantir conformidade segundo as suas expectativas. De acordo com o Dr. Dalton, reitor da Newport University, de Johannesburg, na África do Sul, hoje não há outro símbolo mais reconhecido internacionalmente.

A seguir, arrolamos exemplos da aplicação das normas ISO em diversas instituições de ensino, no mundo. Quanto à International Organization for Standardization (ISO) e às normas ISO 9000, as informações essenciais estão no site www.iso.ch.

7.1 Em Nova Jersey, rede de ensino adota a ISO 9002

No estado americano de Nova Jersey, surgiu o primeiro programa-piloto destinado a trazer a certificação ISO 9000 às escolas americanas. O programa foi financiado por uma parceria entre a Câmara do Comércio daquele Estado e a empresa Prism eSolutions. A rede Manville, formada pelos colégios Manville High School, Alexander Batcho Middle School, Roosevelt Elementary School e Weston

Elementary School, foi uma das instituições beneficiadas pelo registro do sistema 9000. O superintendente da rede, D. Francis X. Heelan, está muito satisfeito com a certificação, obtida em 2002, e aponta numerosas vantagens obtidas com ela, como maior eficiência, menor custo, resultados de provas com padrões mais elevados e maior motivação de professores e alunos. Donald Frank, diretor de uma das unidades da rede, a Weston Elementary School, observa que a certificação ISO 9000 permite às escolas estabelecer de maneira clara as próprias metas e procedimentos, com base em um conjunto de padrões⁴⁸.

7.2 Em Michigan, indicada a rede Oakland Schools para a ISO 9001

Para a rede Oakland Schools, do estado americano de Michigan, a certificação do padrão ISO 9001 garante sistemas operacionais de qualidade nas quatro unidades de sua rede técnica, propiciando um aprendizado de alto nível. A Oakland County's Intermediate School tornou-se, em 2001, a primeira instituição de ensino daquele estado a ser indicada para receber a certificação ISO. O sistema "Educação com Enfoque na Carreira", da rede Oakland Schools, é também o primeiro no país a obter tal distinção.

⁴⁸ No vizinho Estado da Pensilvânia, há outros dois exemplos de instituições de ensino certificadas com o sistema ISO 9000: a Lancaster School – a primeira, nos Estados Unidos, a conquistar a certificação, em 1996 – e a Milton S. Hershey School.

7.3 Jefferson County Public Schools, em Louisville, Kentucky

"A área da educação oferece uma oportunidade e inovação para a certificação da qualidade" – acrescenta James Wilson, Presidente do Houston-based registrar.

A certificação cobriu 144 escolas, do elementar ao ensino médio, totalizando 890.000 estudantes e 11.000 funcionários.

Jane Hammond, superintendente do Jefferson County Public Schools Standardized, a terceira e maior escola americana a conquistar o certificado ISO 9001, declara:

Durante anos, os diversos seguimentos têm aplicado sistemas de gerenciamento para melhorar suas organizações e dar a elas uma vantagem competitiva. Agora, os educadores estão reconhecendo o valor do processo de melhoria contínua com o intuito de oferecer uma melhor qualidade na educação. [...] Para nós é muito lógico obter os princípios usados em empresas no mundo inteiro e aplicá-los à educação.

A superintendente acredita ser bom trabalhar com currículos padronizados, procedimentos claros, planilhas de custo e metas que objetivem a eficiência.

7.4 Certificação ISO 9002 também em OHIO

A Liberty Center School foi a primeira escola no estado de Ohio a obter o certificado ISO. Chris Lantow, da CRS Registrars, acredita que a obtenção do certificado pela Liberty Center School foi diferente das outras também agraciadas, pois, embora saiba que muitas escolas no país tenham recebido o certificado, fizeram-no com uma perspectiva administrativa.

A Liberty Center School usou esse processo como parte de um contínuo plano de melhorias para assegurar a qualidade do ensino, segundo Rick Utz, diretor do Ensino Médio e gerente representativo do projeto ISO 9000. Ele também concorda que as séries de auditorias internas os ajudaram a detectar falhas e corrigi-las.

Tradicionalmente, as escolas regulares consideram os estudantes como seus produtos, rotulando-os com defeito quando as médias de suas notas estão abaixo do valor especificado. Essa escola, no entanto, tomou um caminho diferente, considerando os alunos como clientes, e o produto como o currículo. Rick Utz pondera:

Descobrimos que estávamos indo muito bem. No entanto, não sabíamos como documentar nossa *performance*. A ISO 9000 nos ajudou em tal tarefa.

7.5 Universidade de Wolverhampton, na Inglaterra

A Universidade de Wolverhampton, na Inglaterra, foi a primeira instituição de ensino superior do Reino Unido a receber o certificado ISO 9000. Isso aconteceu em agosto de 1994 e, na época, levantou-se a hipótese, não confirmada, de ter sido também a primeira no mundo. No Reino Unido, a Universidade de Wolverhampton foi também a primeira a conquistar o prêmio oficial Government Charter Mark, pela qualidade dos serviços que oferece.

Três anos de esforços de todos os envolvidos no processo foram necessários para que a instituição chegasse a essa conquista. A instituição já gozava de reconhecida qualidade, buscando, assim, o registro, num único documento de sistema de gerenciamento da qualidade, do processo de gerenciamento da organização, suas políticas de procedimentos e suas habilidades de lidar com as demandas externas. Segundo relato de Susan Storey (1994), uma das representantes do grupo de gerenciamento da qualidade, a instituição almejava promover um sistema racional e documentado, no sentido de buscar a qualidade total dentro dos padrões britânicos. Ela chega a ser explícita em sua avaliação, afirmando que a ISO 9000 vem a ser o melhor dos sistemas.

Entretanto, apesar de registrar a melhoria "em alta velocidade" do padrão dos serviços administrativos, Storey conclui, com absoluta imparcialidade, que seria desonesto de sua parte "fingir que temos qualquer evidência, nesse momento, de que a qualidade do ensino ou da pesquisa melhorou como consequência direta de

ter um sistema de qualidade documentado". Por outro lado, reconhece como positivo o fato de poder, a partir da documentação obtida, produzir tal evidência.

As dificuldades encontradas pela Universidade de Wolverhampton – custos financeiros e desgaste humano, principalmente –, para a obtenção pioneira do certificado ISO 9001, somente foram superadas em razão da característica obstinação do pessoal daquela instituição de ensino. É o que Storey chama de paixão e persistência (ou *passion and persistence*).

Doherty (1993), responsável por também desenvolver alguns estudos sobre a implementação da ISO 9000 nessa universidade, enfatiza a necessidade de entender, quanto ao Padrão de Qualidade Internacional, que se trata de administrar a qualidade e não somente sistemas cuja qualidade possa ser controlada. Quanto à cláusula 4 (*design*) da ISO 9001, Doherty lembra aos desejosos em cumprir essa cláusula a importância de se ter clara noção da natureza do que sejam produto e serviço. No setor educacional, isso se relaciona a cursos, pesquisa, consultoria, serviços e preferência. Na Universidade de Wolverhampton, o produto é relacionado a experiências de aprendizagem e o controle de *design* recebe atenção, assim como o planejamento de *design* e o desenvolvimento, a produção, a verificação e as alterações. A universidade deve demonstrar como utiliza seus métodos estratégicos para cumprir sua missão e deve ter seu produto vistoriado por especialistas (LISTON, 1999).

A agenda para mudança, no entanto, acabou por criar um impacto sobre a organização da universidade no quesito gerência de qualidade em diversas áreas,

ocasionando sua decisão de abandonar a certificação 9001 e de seguir um modelo mais tradicional de qualidade acadêmica assegurada, baseado em uma cultura de forte colegiado, novas responsabilidades para membros relevantes do *staff* e um sistema de comitês remodelado. O time de auditoria foi informado de que, apesar de o enfoque ISO 9001 ter conduzido a padrões mais altos de serviço nas áreas de suporte, ele não produziu benefícios importantes na qualidade acadêmica, devido, principalmente, à falta de adoção dos padrões na comunidade acadêmica e a percepção de ser um sistema burocrático e distante. A equipe aprendeu que a decisão de abandonar a ISO 9001 havia vindo da Direção Geral e acatou tal situação, sem lamentar, contudo, a "paixão" e a "persistência" dedicadas à certificação.

7.6 Green Land School, na Inglaterra

A Green Land School recebeu o certificado ISO 9002:1994 pelo British Standards Institution (BSI), pautada no escopo de oferta de atividades educacionais para estudantes do nível básico. Isso significa propiciar aos alunos das primeiras séries escolares um nível de educação de excelência.

7.7 Escuela Universitaria Politécnica del Baix Llobregat, na Espanha

Em julho de 1998 a Escuela Universitaria Politécnica del Baix Llobregat, localizada em Barcelona, passou a ser o primeiro centro universitário público a possuir a certificação de qualidade ISO 9001 aplicado em todo o conjunto dos processos educativos. O centro tem como projeto o programa de formação, organização e desenvolvimento da atividade docente, conforme a norma ISO.

Por ter definido novas metas, pois quer ser o motor da construção e dar início a um novo *campus*, tem que ter um modelo caracterizado pela qualidade de formação, dinamismo e integração com o entorno econômico, além de capacidade de atração. Ao montar o seu planejamento estratégico, a Escuela Universitaria Politécnica decidiu incluir o projeto de qualidade integrante da certificação ISO, já obtida.

7.8 Institución Educativa Sek, na Espanha

Este foi o primeiro complexo de colégios educativos espanhóis a obter a certificação de qualidade ISO 9001:94, pelo seu sistema educativo, em janeiro de 1997. Dentre os colégios do grupo podemos citar: SEK - El Castillo, Sek - Ciudadcampo, Sek - Santa Isabel, SEK - Atlántico e SEK - Catalunya.

Foi incluído no seu Manual de Qualidade o seguinte conjunto de procedimentos: a organização geral da atividade escolar; função tutorial; departamento didático; equipamentos e recursos pedagógicos; orientação acadêmica, vocacional e profissional; serviços de apoio (transporte, alimentação, residência e assistência médica).

7.9 Escuela Universitaria de Enfermería de la UPV / EHU de Donosita, em San Sebastián, Espanha

Pioneira na aplicação das técnicas da gestão da qualidade em âmbito universitário, a Escuela de Enfermería recebeu, das mãos da Asociación Española de Normalización y Certificación (AENOR)⁴⁹, o certificado ISO 9002, após três anos de trabalho na implantação da norma.

Segundo sua vice-reitoria, *"actos como éste contribuyen a dar una imagen real del trabajo y del esfuerzo por la calidad que se hace desde la universidad"*. A direção e os colaboradores desejam e têm como objetivo alcançar uma gestão da qualidade, e sabem que, para tanto, há a necessidade de formar equipes de direção com ambição e liderança.

⁴⁹ AENOR é uma entidade dedicada ao desenvolvimento da normalização e da certificação em todos os setores industriais e de serviços na Espanha. Seu objetivo é o de contribuir para com a melhoria da qualidade e da competição entre as empresas, bem como proteger o meio ambiente.

O processo teve a colaboração de seus 50 professores, pessoal da administração e 400 alunos. Essa universidade criou a cátedra de Qualidade, responsável pela equipe de melhoria e a incorporação dessa escola ao Plano Nacional de Avaliação da Qualidade das Universidades.

O eixo principal da sua política de qualidade é satisfazer as necessidades de formação do alunado. A certificação se deu sobre a melhoria da qualidade do seu corpo docente e dos processos administrativos.

7.10 Associação Nacional de Formação Electrónica Industrial, em Portugal

Em um processo que durou dezoito meses, a Associação Nacional de Formação Electrónica Industrial (ANFEI) tornou-se, no dia 14 de julho de 1998, a primeira escola portuguesa a receber a certificação ISO 9001, atribuída pela Associação Portuguesa de Certificação (APCER). O sistema de garantia da qualidade da ANFEI engloba todos os seus processos e atividades, incluindo a criação dos produtos de formação, a concepção, a preparação e o fornecimento dos cursos. A nota de divulgação do fato traz poucos dados estatísticos, porém estes podem contribuir para um comparativo com o desempenho obtido em casos similares.

Nesse período, sessenta dias foram gastos em atividades de consultoria e as estatísticas apontam também para o emprego de cerca de 1.250 horas / homem.

Durante o processo, foram clarificados os processos operacionais e estabeleceram-se os mecanismos de controle necessários à garantia da qualidade do serviço da ANFEI, requeridos na Norma NP EN ISO 9001.

Cândido dos Santos, presidente do Instituto Português da Qualidade (IPQ), observa que a criação de uma cultura da qualidade encontrou muitas resistências e que, para vencê-las, até mesmo se criou, em Portugal, uma Campanha de Sensibilização para a Qualidade (CSQ), com excelentes resultados. Essa observação, feita no editorial da primeira edição do boletim **QualiMais**, editado pelo IPQ, vem acompanhada do seguinte comentário:

Estamos conscientes de que o caminho a percorrer é ainda longo, e de que muita coisa terá que ser feita para mudar comportamentos e mentalidades, tornando as nossas empresas mais capazes de actuar num ambiente de Qualidade, e os consumidores nacionais mais exigentes face à Qualidade dos bens e serviços que consomem. [...] Finalmente, os próprios consumidores nacionais têm uma consciência crescente de que a Qualidade não é um luxo, mas um direito fundamental, e vão-se habituando a exigir que os produtos e serviços que consomem satisfaçam as suas necessidades implícitas ou explícitas - o que é, afinal, a própria definição de Qualidade (IPQ, 1998).

É nesse contexto de superação de resistências que a experiência da ANFEI adquire maior significação e serve também como estimulante ponto de referência àquelas instituições de ensino desejosas de dar os primeiros passos no sentido de obtenção do certificado ISO. O IPQ, naturalmente, tem uma ação mais abrangente e não se restringe às instituições de ensino, mas não deixa de ser bastante significativo que o primeiro número do boletim **QualiMais** destaque justamente esse

segmento. Na mesma primeira edição, em artigo intitulado "Qualidade chega ao ensino", a publicação relata o seguinte sobre a área de ensino:

O setor educacional vai passar a ter maior representatividade no Conselho Nacional da Qualidade (CNQ), organismo presidido pelo ministro da Economia, que tem como responsabilidade definir a Política Nacional da Qualidade. [...] *O sector do Ensino Profissional mostrou interesse em ser o primeiro em Portugal a adoptar Sistemas de Garantia de Qualidade, de acordo com as metodologias ISO.* [...] O processo que conduzirá à certificação deverá iniciar-se em breve com a elaboração de um guia interpretativo da ISO 9001 para este sector. [Grifo nosso]

7.11 Universidade de Tecnologia de Curtin, na Austrália

Desde 1993, a Universidade de Tecnologia de Curtin, em Perth, na Austrália, segundo Liston (1999), possui um Programa de Revisão e um Método de Planejamento para suas unidades operacionais. O sistema, desenvolvido a partir das chamadas Reservas Prioritárias Nacionais, recebeu aprovação do Conselho e da Comissão Acadêmica da própria universidade. Os critérios relevantes da Australian Quality Awards (AQA) foram indicados para auxiliar na interpretação de cada sessão do Método de Planejamento; não houve tentativa de considerar uma metodologia do modelo ISO 9000 para a administração de sistemas a serem registrados no processo.

Há um conflito fundamental entre as filosofias basilares dos critérios da AQA, o Programa de Revisão e Método de Planejamento da Universidade de Tecnologia de Curtin e o modelo ISO 9001. Este é, segundo Liston, mais ou menos uma estrutura prescritiva de diretrizes para o controle do processo de administração, enquanto que os outros são ferramentas de acesso a si mesmas. Por isso, questiona-se, em tese, a possibilidade de alinhar o ISO 9001 com um desses processos ou com ambos.

Em 1995, a universidade fez um estudo buscando o alinhamento dos critérios da ISO 9001 com a educação. Algumas das recomendações feitas diziam respeito à inconsistência na documentação sobre declarações de compromisso; atribuição de recursos; estratégias de comunicação; gráficos/trabalhos organizacionais ou descrições de funções; designação de responsabilidades para implementar e manter um sistema de qualidade; mecanismo de revisão anual e manuais de qualidade.

Concluiu-se que, quanto à educação, os elementos nas cláusulas relacionadas com a conformidade dos fornecedores e dos métodos de compras e com o controle de documentos não foram muito levados em consideração, podendo haver conflitos com princípios no setor do ensino superior, onde a diversidade e a liberdade acadêmica são valorizadas.

Contudo, decidiu-se envolver um curso de uma faculdade de Curtin que, em 1995, havia empreendido o Planejamento e Revisão do Programa e o Planejamento de Métodos. Analisou-se a documentação produzida para alinhar os padrões ISO

9001 com os critérios incluídos no processo de Revisão, objetivando-se, com isso, calcular a viabilidade de obtenção da certificação para tal curso.

As recomendações relacionaram-se com a necessidade de práticas de trabalho existentes a serem documentadas em gráficos. A seqüência das atividades (tais como matrículas, formas de aprendizado, exames, graduações e tudo o que fosse relacionado com a manutenção de registros) ficaria evidente a todos. Novos funcionários (e também antigos!), alunos e auditores (conferentes internos e externos) poderiam identificar prontamente o "*quem, o quê, como, por quê, quando e quais*", em todos os processos e procedimentos, e a documentação seria consistente e confiável. Critérios de reconhecimento profissional relevantes também foram alinhados com o Planejamento e Revisão do Programa.

Um grupo na Universidade de Tecnologia de Curtin passou a monitorar a implementação da ISO, bem como dos manuais de procedimentos e desenvolvimento do quadro de funcionários em áreas específicas – tais como, matrículas na Faculdade de Administração, estudos de Pós-Graduação em Arquitetura e Planejamento e *design* de produtos no Centro Corporativo de Pesquisas.

A certificação foi conseguida em 1996; é contínua a identificação de elementos da Revisão do Programa da Universidade e do Processo de Planejamento com os quais os padrões ISO 9001 podem ser alinhados.

Liston (1999) observa que o resultado do levantamento da universidade sugere haver pouca evidência de compromisso em usar os padrões ISO 9001 no setor do ensino superior na Austrália. Talvez isso ocorra devido ao fato de haver pouca experiência com relação à pressão competitiva no mercado da educação. Mas com o enfoque crescente no ensino superior, particularmente na Ásia, e devido à posição geográfica da Austrália, uma competição direta tornou-se um fato.

Quando da certificação, poderia haver um julgamento das ofertas de instituições terciárias limitando-se, entre outros, aos resultados das auditorias de qualidade realizadas pelo Comitê de Garantia de Qualidade do Ensino Superior ou por relatórios nas Diretrizes de Universidades. No entanto, com a procura por padrões como a ISO 9001 ou aqueles utilizados nos AQA, a competição crescerá.

Contribuem também para a crescente tendência de privatização do setor do ensino superior o paulatino esgotamento dos fundos do governo e o aumento das taxas; com isso, o fornecimento de educação torna-se cada vez mais competitivo. Isto é particularmente relevante com o surgimento de "pacotes" de aprendizado flexíveis e abertos, o uso de multimídia e outras tecnologias que diminuem a probabilidade de os clientes utilizarem um provedor local.

7.12 Universidade de Southern Queensland, na Austrália

Em 1992, a Universidade de Southern Queensland (USQ), na Austrália, passou a adotar os princípios da Administração de Qualidade Total (TQM), com base naqueles adotados pelas universidades do Oregon e do Colorado, nos Estados Unidos, e fez um estudo da relação entre os critérios de qualidade australianos – Australian Quality Awards (AQA) – e os padrões ISO 9000, com o propósito de identificar deficiências na administração de métodos e de documentação⁵⁰.

No ano seguinte, um relatório documentando os sistemas de qualidade adotados na USQ deu ênfase a cinco áreas:

- a) ponto de referência de qualidade;
- b) sistema de qualidade;
- c) estrutura para uma política de garantia de administração de qualidade e métodos;
- d) pontos com potencial de falhas;
- e) recomendações.

⁵⁰ O sueco Robert Lundquist (*apud* LISTON, 1999) consultou 36 universidades australianas sobre o interesse na ISO 9000 e recebeu 35 respostas. Há 19 delas envolvidas com a certificação ou que desejam obtê-la para áreas não acadêmicas (tais como informática, matrículas, áreas de serviços comerciais ou de consultoria) e 8 demonstram interesse para áreas acadêmicas, como a educação continuada; as demais não mostram interesse em incluir a ISO 9000 em seu Sistema de Administração de Qualidade.

Entre as recomendações, uma das mais significativas era a de que todos os indivíduos dos departamentos da USQ fossem, necessariamente, responsáveis pela qualidade. Ficou então estabelecida a adoção dos padrões ISO 9000 para os sistemas da universidade e uma metodologia baseada nos critérios da AQA para garantir um enfoque ao pessoal.

Em novembro de 1995, o provedor e os serviços informatizados daquela universidade receberam certificação pelo sucesso obtido ao implementar um sistema de administração de qualidade de acordo com o modelo ISO 9001.

O vice-chanceler Barry Leal viu a certificação ISO como um instrumento de desenvolvimento e implementação dos serviços fornecidos: conferência de computadores, cursos multimídia, materiais viabilizados na Internet, conferência de vídeo entre grupos de alunos e funcionários etc. Tais serviços garantiriam um benefício máximo aos alunos.

7.13 Royal Melbourne Institute of Technology, na Austrália

Joosten (1999), em trabalho divulgado pela Internet, faz valiosas reflexões a propósito do processo de implementação das normas ISO 9001 no Royal Melbourne Institute of Technology (RMIT), da Austrália. O processo transcorreu com grande rapidez – apenas oito meses –, o que surpreende, principalmente se levarmos em conta que o RMIT é uma universidade com mais de 40 mil alunos.

O RMIT destaca, como parte de seu compromisso estratégico com a qualidade, o objetivo de criar e manter uma renomada universidade de nível internacional na vanguarda de educação profissional, técnica e de pesquisa, por meio da melhoria contínua e do compromisso de todo o *staff* em processos de gerência de qualidade.

Uma constatação inicial é que as universidades no mundo têm sido, em geral, submetidas a uma pressão externa para fornecer evidência de qualidade; no caso do RMIT, há ainda o processo de revisão de qualidade pelo governo do Reino Unido e da AQA. À pressão externa somou-se o crescente interesse interno em adotar um enfoque sistemático para a melhoria da qualidade.

A escolha das normas da família ISO 9000 esbarrou na percepção *a priori* de vários aspectos negativos, como, por exemplo: a norma ISO é voltada para a manufatura e de difícil aplicação ao processo de ensino e aprendizagem; não possui relevância no ambiente acadêmico; envolve abundante documentação escrita; não tem o ensino como foco principal; consome muito tempo; usa uma linguagem incompreensível.

Muitos aspectos positivos, no entanto, garantiram a implementação das normas ISO, como:

- a) os padrões fornecem uma estrutura para avaliação do sistema (já existente) da garantia da qualidade;

- b) a avaliação feita por uma terceira parte autorizada acrescenta valor de *benchmarking*;
- c) funcionários e estudantes têm as mesmas expectativas do que a organização deve fornecer;
- d) processos de ensino e aprendizagem são corretamente gerenciados;
- e) todo o pessoal tem uma visão clara do que se espera deles;
- f) recursos adequados são providenciados para dar apoio ao ensino e à aprendizagem;
- g) as normas ISO não compõem um padrão fixo (apesar de algumas concepções contrárias), pois indicam apenas *o que* deve ser feito e não *como* deve ser feito.

Tudo isso permitiu ao RMIT projetar um sistema que, entre outras características, fosse:

- a) atraente e de ajuda ao *staff*, e não uma imposição artificial;
- b) flexível na aplicação e com linguagem familiar (em contradição à percepção negativa citada acima);
- c) facilmente implementável, com carga mínima de documentação adicional (o que desmascara um dos mitos relativos à implementação das normas ISO);
- d) um combinado de processos genéricos a serem seguidos, levando-se em conta a interpretação pelo *staff*, departamentos ou corpo docente;
- e) capacitado a receber melhoria de qualidade.

Um dos fatores preponderantes para agilizar a implementação da ISO foi a criação de um *site intranet*, a partir do qual os responsáveis faziam o controle do processo e a atualização da documentação. O *site* também acabou demonstrando que sistemas baseados na documentação em papel apresentam óbvias dificuldades e não são, como muitas vezes se imagina, algo essencial para as normas ISO. Por fim, o *site intranet*, coerente com os objetivos, foi bem-vindo para a maior parte do *staff*, que havia encontrado dificuldades em localizar informações relativas ao ensino e aprendizado por intermédio de uma enorme quantidade de *sites* correlatos, mas não necessariamente conectados.

Outro importante fator de sucesso foi a criação de uma auditoria interna do sistema, além daquelas já normalmente previstas.

O RMIT sempre contou com um forte compromisso da alta direção para com o bom gerenciamento de qualidade para o ensino e o aprendizado, tendo-se mesmo constituído uma unidade especial de desenvolvimento da qualidade (*Quality Development Unit*). A ação dessa unidade abrange todos os setores da universidade e se constitui de uma rede de diretores de ensino da qualidade distribuída por todas as unidades de ensino.

Segundo Joosten (1999), pode-se concluir que a experiência no RMIT prova a viabilidade de a certificação ISO ser alcançada na universidade e, acima de tudo, trazer benefícios. O sistema ISO é apenas uma parte de uma série de tentativas de melhoria. Alcançar o certificado ISO é a parte mais fácil do desafio da qualidade. No

entanto, o desafio está em estabelecer um sólido sistema de qualidade por toda a organização e mantê-lo por meio dos seus processos.

Ao comentar debates havidos durante a Terceira Conferência Internacional e Sexta Conferência Nacional do Gerenciamento da Qualidade, no RMIT, Joosten (1999) ainda observa que a Universidade também desenvolveu e passou a usar o sistema de qualidade genérico internamente para políticas de processos, uma estrutura projetada para permitir o gerenciamento consistente das atividades centrais ou de núcleos de necessidade. A implantação desse sistema resultou na aplicação consistente e documentada de um número de processos vitais de ensino e aprendizado, como, por exemplo, a revisão interna por seus pares de cursos, projetos de cursos e processos de aprovação. Há, também, forte apoio à liderança da corporação através de uma estratégia de ensino e aprendizado.

Moreland (1998, p. 318), no entanto, expõe a resposta do sentimento do docente que diz que, com o aumento dos processos no lado administrativo, não há benefícios e nem suportes aos processos acadêmicos; ademais, os professores lamentam o fato de os administradores dizerem a eles o que fazer.

Não deixa de ser significativo o fato de que, para o RMIT, um elemento-chave do processo educacional de qualidade assegurada é o empenho da equipe para atuar continuamente para melhorar a qualidade do ensino e do aprendizado e assumir a responsabilidade sobre a qualidade e sua avaliação. Melhorias responsáveis por suporte às atividades de ensino e aprendizado em toda a

universidade têm sido implementadas, como as de planejamento do trabalho e alinhamento da infra-estrutura de tecnologia de informação.

É muito peculiar, assim, no caso do RMIT, o fato de a instituição concentrar esforços mais no aprimoramento de um processo – o de ensino e aprendizagem – do que no aprimoramento da estrutura, algo correspondente a uma forma mais tradicional de gerenciamento voltado para a qualidade.

Contando com a colaboração de gerentes ou chefes de cada departamento da universidade, coube à unidade de desenvolvimento da qualidade a elaboração inicial de um esquema de componentes do sistema de gerenciamento da qualidade. Cada componente foi representado juntamente com o fluxograma que descrevia o procedimento das atividades da universidade. Ao fluxograma associava-se uma tabela indicativa de cada passo do processo e informações-chave sobre documentação, responsabilidades da gerência e melhorias planejadas. Cuidado especial teve a interpretação das normas ISO, que contou com a colaboração contínua de auditores experimentados, obtendo-se, com isso, uma linguagem familiar a todo o *staff* da universidade – fato fundamental para a aceitação do sistema.

7.14 Perspectivas na China

A China pretende criar um centro nacional para garantir à educação escolar um padrão internacional de qualidade (YINHUA NEWS AGENCY, 2001). Segundo dados obtidos junto ao Ministério de Educação chinês, o centro deverá facilitar a obtenção das normas ISO pelas escolas em geral e, de modo especial, ajudará a melhorar a qualidade da educação nas escolas privadas.

Os números surpreendem. Há, na China, 700 mil escolas, das quais 54 mil são particulares – ou seja, pouco mais de 7 por cento. Apenas dez escolas (não se informou se públicas ou privadas) foram certificadas pela ISO 9000. E, ao final de maio de 2001, a China tinha aprovado 37 centros profissionais de autenticação e 30.248 empresas haviam passado para os padrões da ISO 9000. Diante de números tão grandiosos, próprios da maior concentração humana do planeta, a conclusão óbvia é de que há um mercado potencial inesgotável para empresas de auditoria ou autenticação que se habilitem a atender a essa expectativa.

7.15 Ashok Hall Girls' Residential School, na Índia

A Ashok Hall Girls' Residential School, de Majkhali, na Índia, fundada em 1993, foi a primeira escola naquele país a receber o Certificado ISO 9002. A diretoria da instituição entende que a criação e a manutenção da qualidade depende de uma

abordagem sistemática de gerenciamento dessa mesma qualidade; isso deve garantir a percepção e o atendimento das reais necessidades das alunas. O sistema de gerenciamento da qualidade tem como objetivo primordial gerar confiança entre os clientes, numa situação contratual; no caso específico da escola, sua função consiste em gerar qualidade para as estudantes, às quais chamam de “pequenas clientes”, nas áreas acadêmica, estética e moral, dentro de um mundo em rápida transformação.

Reconhecendo que a obtenção do Certificado ISO 9002 constitui uma das facetas do Gerenciamento da Qualidade Total (TQM), a Ashok Hall almeja objetivos ainda maiores. O importante é a participação efetiva de todos os membros da instituição, com uma salutar troca de idéias mediante excelentes canais de comunicação interna, para que haja sempre uma melhoria qualitativa dentro da escola. Com isso, ela terá um longo sucesso mediante a satisfação do cliente. O Gerenciamento da Qualidade Total, ainda segundo os diretores Ashok, está sendo adotado para melhorar os padrões acadêmicos e restaurar a idoneidade das instituições educacionais.

7.16 Universidade de Mahidol, na Tailândia

A Faculdade do Meio Ambiente e Estudos de Recursos da Universidade de Mahidol recebeu a certificação ISO 9001 em setembro de 2001, tornando-se a primeira instituição acadêmica da Tailândia a ser creditada. O certificado,

apresentado à universidade por sua qualidade em ensino na categoria de educação superior, foi atribuído pelo Serviço de Acreditação do Reino Unido – United Kingdom Accreditation Service (UKAS).

7.17 Johnson Grammar School, na Índia

A implementação da ISO 9002 pela Johnson Grammar School, de Hyderabad, na Índia, em dezembro de 1998, vem acompanhada de um rico repertório de informações que vale a pena conhecer. Essa escola, a primeira entre as que seguiam o currículo do Conselho Indiano para a Educação Secundária (ICSE) a ser certificada com a ISO 9002, já existia havia dezenove anos, e seu fundador, S.R.N. Mudiraj, já tinha em mente oferecer um ensino de primeira qualidade. Seu filho Chandra Sekhar, pós-graduado em Genética, assumiu o gerenciamento da escola em 1982 e manteve aquela prioridade, transformando a escola em uma instituição com a reputação de educação de qualidade.

Na escola havia mais de 3 mil alunos e cerca de 140 funcionários. Esse gigantismo fez Chandra Sekhar sentir a necessidade de um sistema de gerenciamento mais eficaz – opção que fez pela ISO 9002, após haver participado de um seminário sobre qualidade, em 1996. Nesse mesmo ano, conseguiu vencer a forte resistência da diretora-geral Maria Pereira, 69 anos de idade e 42 de experiência em educação, levando-lhe livros e publicações sobre qualidade. Juntos, depois, convenceram o resto do *staff* da instituição.

Por falta de conhecimento pleno dos recursos da ISO, o sistema de gerenciamento da qualidade e da respectiva documentação adaptou o que se fazia em uma indústria local, mas essa providência encontrou muitas barreiras. Por fim, Sekhar contratou um gerente de qualidade assegurada de uma companhia local, para desenvolver seu trabalho durante todo o ano de 1997 e em boa parte de 1998. Completados os requisitos dentro do cronograma estabelecido, a Johnson Grammar School submeteu-se a uma revisão de documentação em agosto, passou por auditoria de avaliação e atendimento da norma e foi certificada em dezembro do mesmo ano. Para essa escola, por exemplo, os conceitos de cliente e de serviço não encontram objeção alguma; simplesmente clientes são os estudantes e seus pais, assim como serviço é o ensino por ela fornecido aos seus clientes. Sekhar e o seu time estão satisfeitos com os bons resultados obtidos, mas agora, movidos por tais resultados, já estão em busca de novos objetivos.

7.18 Colégio Saint Joseph Convent, localizado em Bangcoc, e a Escola Jirasart Wittaya, em Ayutthaia, na Tailândia

Na Tailândia, os colégios Saint Joseph Convent School, de Bangcoc, e Jirasart Wittaya School, de Ayutthaia, aplicaram o sistema ISO 9000 de qualidade com excelentes resultados para ambas as instituições. Os estudos de caso relativos a essas instituições de ensino concluíram que elas obtiveram excelentes resultados com o sistema de qualidade ISO 9000. Os estudos também apontaram, de modo mais amplo, que o sistema de qualidade ISO 9000 é um conjunto de padrões de

qualidade internacional responsável por conquistar uma reputação global como base para o estabelecimento de gestão de qualidade. No caso do Saint Joseph Convent School, a adoção do sistema ISO 9000 ajudou o colégio a trabalhar de maneira mais sistemática; quanto ao Jirasart Wittaya School, houve uma sensível contribuição para o alcance de melhores padrões acadêmicos.

Importantes medidas estratégicas, como consultas e treinamento, precederam a implantação do sistema nesses colégios. Agora, o Conselho de Educação Privada tailandês pretende lançar um projeto-piloto em colégios privados que tenham alto nível de desempenho. O objetivo é oferecer suporte acadêmico e financeiro, incluindo um guia de implantação e ajuste aos padrões de qualidade compatíveis com os padrões ISO.

7.19 University Putra Malaysia, na Malásia

É interessante observar também um exemplo do que vem ocorrendo na Malásia em relação à adoção das normas ISO no campo educacional. Norman Marium⁵¹, do Departamento de Engenharia Elétrica e Eletrônica da University Putra Malaysia, mostra que a certificação ISO 9000, especialmente na área de engenharia, tornou-se uma exigência natural para aumentar a competitividade dos produtos e

⁵¹ Informações colhidas em matéria de Norman Marium, divulgada pela internet em: <www.isoeasy.org/quality%20in%20engineering%20education.htm>

serviços no mercado global e ganhar contratos de milhões de dólares. O governo da Malásia fomenta o campo educacional – com forte direcionamento para os campos de engenharia, informática e administração –, pois tem por objetivo torná-la uma nação desenvolvida por volta de 2020 e, como observa Marium na internet, "a educação é uma indústria milionária e muito importante para o desenvolvimento de um país; ela determina o futuro do país". Segundo ele, a certificação ISO 9000 deverá ser obrigatória para todo programa de graduação; a afirmação leva a concluir também que, na Malásia, não só as normas ISO serão aplicadas na área educacional, como ainda farão parte do currículo de vários cursos superiores, visando orientar as novas gerações de formandos para sua posterior aplicação no mercado de trabalho.

Marium levanta também outra interessante questão, sob o ponto de vista da Malásia enquanto país que tem por objetivo atingir a excelência como "exportador de serviços educacionais": a disponibilização de cursos virtuais. Partindo da premissa de que, neste novo milênio, a sociedade está mudando da era industrial para a era da informação, sua preocupação agora reside em como garantir a qualidade desses cursos – e um dos meios disponíveis também seriam as normas ISO 9000. Para isso acontecer, no entanto, é preciso haver a disposição, por parte das universidades tradicionais, de alterar conceitos sobre como ensinar, mudar velhos modelos e promover uma ampla re-engenharia da instituição.

Quanto às vantagens oferecidas pela certificação ISO 9000, Marium cita o resultado de uma pesquisa feita por um órgão certificador da Malásia junto a 536 empresas domésticas já certificadas, com 500 respostas. Os resultados apontam a

melhoria da qualidade (citada por 76,5 por cento dos pesquisados) e o aumento da percepção do cliente para a nova realidade (citado por 72,9 por cento) como as vantagens mais relevantes. Além disso, 42,3 por cento das empresas citam entre as vantagens o aumento da produtividade; 36,7 por cento, a redução de custos; 29,6 por cento, a melhoria da auto-estima moral do *staff*, e 28,6 por cento, o aumento da participação no mercado.

Em síntese, segundo Marium, os benefícios (objetivos e subjetivos) da implementação da ISO 9000 foram os seguintes:

- a) melhoria da imagem da organização pelo fato de possuir um padrão de qualidade internacionalmente aceito;
- b) redução de queixas de clientes;
- c) melhoria da percepção de qualidade, da motivação, da cooperação e da conscientização;
- d) melhoria da qualidade do trabalho;
- e) definição de uma base para a melhoria contínua;
- f) melhoria de produtividade e eficiência;
- g) diminuição de auditorias por clientes e agências reguladoras (que consomem tempo e esforço);
- h) enfoque em treinamento e desenvolvimento profissional;
- i) melhoria da comunicação interna;
- j) diminuição de erros e de re-trabalho; e
- k) preparação para futuros requisitos do mercado.

7.20 Escola Municipal brasileira recebe Certificado ISO 9002

A Escola Municipal Várzea das Moças, localizada em Niterói, Rio de Janeiro, recebeu o certificado em ISO 9002 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). É a primeira escola pública municipal a receber este certificado no Brasil.

O sistema foi implementado em vários setores, como na direção acadêmica, na supervisão, na secretaria e no corpo docente, num período de seis meses.

De acordo com o Secretário Municipal da Educação de Niterói, Professor Plínio Comte Bittencourt, "este certificado concretiza nosso ideal, que é oferecer um ensino de qualidade. O nosso objetivo é continuar a manter Niterói como referência quando o assunto é Educação". Diz isso porque a Organização das Nações Unidas (ONU) apontou a cidade como exemplo de educação no Brasil.

7.21 Colégio Cristo Rei, em Marília, São Paulo, Brasil

O comitê interno do Colégio Cristo Rei, em Marília, no oeste do Estado de São Paulo, trabalhou durante quatro anos rumo à certificação da Qualidade Total. Esse número merece registro pelo fato de exceder o prazo usualmente empregado para a implementação de um sistema da qualidade; por outro lado, deve-se destacar o pioneirismo da iniciativa na região conhecida como Oeste Paulista. O processo

teve início em 1996 e, segundo o coordenador Édio João Mariani, percorreu todas as fases necessárias para o comprometimento da equipe com a melhoria contínua dos serviços.

7.22 Colégio Sapiens, em São Bernardo do Campo, São Paulo, Brasil

Em 15 de outubro de 1997, após 18 meses de trabalho, o Colégio Sapiens recebeu o certificado englobando todo o processo de ensino-aprendizagem, incluindo, ainda, a prestação de serviços das áreas administrativa e pedagógica, vigilância, recepção, secretaria, limpeza, manutenção, seleção de fornecedores, processo de compras, documentação e contratos com clientes, comunicação com clientes, recursos humanos, atendimento interno ao aluno, planejamento pedagógico anual, planos de aula, recuperação, regimento escolar, dentre outros procedimentos.

O colégio foi o pioneiro, tratando-se de escola de primeiro grau. A certificação fez parte de um projeto complexo lançado pela escola, chamado "Arrancada 90", que visava planejar, organizar e executar um plano de trabalho para definir as prioridades do colégio com relação às necessidades dos clientes. Preocupavam-se em prestar um serviço de qualidade em todos os aspectos com o intuito de proporcionar uma prestação de serviço com as melhores características educacionais, cumprir calendário escolar e manter coerência na filosofia e metodologia de ensino da escola.

7.23 Colégio Monteiro Lobato e Lobatinho, em São Paulo, Brasil

Após nove meses de trabalho, investimento na melhoria das instalações e treinamento intensivo, os colégios obtiveram a certificação ISO 9002 em 17 de setembro de 2001.

De acordo com o seu diretor geral, Walter Willian Ferreira de Assis, "a certificação traz, como consequência, uma referência aos consumidores de que o produto ou serviço atende aos padrões de qualidade".

Com a implantação do sistema, o complexo escolar passou por algumas mudanças dentro da área administrativa e também de procedimentos pedagógicos. Esse processo de reestruturação culminou na união maior da equipe – um conagraamento em prol da instituição. Além disso, acredita-se que a organização ganhou mais independência, pois o funcionário, seguindo os procedimentos, faz a sua função com mais naturalidade. Ainda segundo o diretor, as escolas estão mais preparadas para atender suas respectivas clientelas, fornecendo aos alunos condições plenas para o desenvolvimento de suas potencialidades.

7.24 Colégio Piaget, em São Paulo, Brasil

Um outro caso de implantação bem sucedida foi o do Colégio Piaget, quando, no dia 3 de dezembro de 1999, conseguiu a sua certificação após auditoria. De acordo com sua equipe diretiva, a certificação serve para provar que a busca pela qualidade sempre foi fator inquestionável na área da educação. A necessidade de certificação surgiu, pois não havia formalização das práticas do Colégio. Todos deveriam falar uma mesma linguagem, seguindo um único direcionamento.

Seus diretores acreditam que o processo de implantação foi uma grande oportunidade de crescimento profissional e pessoal e, principalmente, aumentou o nível de comprometimento de todos em torno da Missão do Colégio.

Os benefícios foram muitos, desde a facilidade de trabalhar com procedimentos documentados por parte do Departamento Pedagógico, professores e alunos, bem como do Departamento Administrativo e Diretoria, além do aprimoramento dos serviços dos fornecedores.

7.25 Universidade Braz Cubas (Mogi das Cruzes) e a Certificação ISO 9000

No contexto da América Latina, mais especificamente na área da Saúde, a Universidade Brás Cubas (UBC), situada em Mogi das Cruzes (Estado de São Paulo), também foi certificada. Os auditores avaliaram se todos os requisitos foram

atendidos e comprovaram que a Universidade está preocupada com os padrões de ensino e qualidade dos serviços prestados ao aluno e à comunidade.

A IES, por sua vez, ratifica que está dando um grande passo para melhor atender aos alunos e à comunidade, como também às unidades administrativas, corpo docente e discente. O pró-reitor, Saul Grimberg, diz que "seguir as normas ISO 9000 faz da UBC uma instituição voltada para a satisfação dos alunos e da comunidade".

A Universidade recebeu o certificado ISO 9001, pois nela são desenvolvidos projetos de pesquisa na área da Saúde e executadas atividades de ensino e prestação de serviços comunitários.

7.26 Centro Universitário FEEVALE, em Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, Brasil

É a primeira instituição de ensino superior na região Sul (especificamente no Estado do Rio Grande do Sul) a receber esse certificado ISO, englobando todos os seus cursos.

O Bureau Veritas Quality International (BVQI), órgão internacional de reconhecimento de padrões de qualidade, foi quem certificou a Escola, atestando o seu nível de organização e aperfeiçoamento.

Karina Hofstatter, coordenadora da Gestão pela excelência da FEEVALE, destaca que os alunos terão uma série de garantias, pois sabem que os processos administrativos são padronizados, significando encaminhamento adequado para as suas reivindicações, agilidade nas respostas, canais bem definidos de ação e comunicação, além da certeza da constante qualificação dos funcionários e professores.

7.27 UNIBERO, a primeira Instituição Universitária no Brasil a obter o Certificado de Qualidade ISO 9002

O Centro Universitário Ibero-Americano – UNIBERO – recebeu, em 25 de dezembro de 1999, o Certificado de Qualidade ISO 9002, expedido pela Fundação Vanzolini, da Universidade de São Paulo, após rigorosa auditoria. Trata-se da primeira IES a obter tão cobiçado diploma devido ao seu conjunto e à forma dinâmica e didática com que implantou a norma.

Os trabalhos para a obtenção do Certificado de Qualidade ISO 9002 iniciaram-se em março de 1998, por iniciativa da Reitoria. Após um ano e meio de exaustivos trabalhos realizados por uma equipe selecionada de professores e funcionários, com acompanhamento da Reitoria e Pró-Reitoria, juntamente com a assessoria da Humus Consultoria Organizacional, a Fundação Carlos Alberto Vanzolini atestou a eficiência da estrutura e da organização do Centro.

A eficácia dos processos e métodos didático-pedagógicos, a beleza, higiene e funcionalidade de suas instalações, a seriedade e o rigor com que se planejam, realizam e registram os trabalhos de docência e pesquisa, a competência dos setores administrativos, o prestígio dos boletins, livros e revistas periodicamente editados, tudo resultou de uma política de qualidade que, desde a fundação da Instituição, em 1972, pelo Professor Doutor Julio Gregorio García Morejón, catedrático da Universidade de São Paulo e ex-membro do Conselho Federal de Educação (CFE), tem sido impressa em todas as suas metas, estratégias e ações.

Em abril de 2003, o UNIBERO foi recertificado pela Fundação Vazolini, e o Manual da Qualidade hoje em vigor data de 2004, tendo já recebido três revisões.

8 CONCLUSÃO

Nos últimos cem anos, verificou-se, como nunca na História, uma intensa e global renovação do conceito de qualidade, acompanhada de um contínuo aprimoramento dos instrumentos de controle. As mudanças mais significativas tiveram como berço a Revolução Industrial e se aceleraram com o advento mais recente da globalização, cujas exigências de eficácia, por razões de competitividade e sobrevivência, impuseram profunda transformação cultural no seio das organizações fabris.

O apogeu dessa evolução ocorre com o conceito de Gerenciamento Total da Qualidade (ou TQM, na conhecida sigla em inglês), que se serve de numerosos e eficazes instrumentos para garantir a máxima qualidade antes, durante e após as etapas de um processo de geração de bens ou serviços.

Um desses instrumentos, hoje de uso universal, é a família ISO 9000. Nascida para atender a necessidades específicas do setor industrial, ela passou aos poucos a ser absorvida pelo conjunto das empresas prestadoras de serviços.

Os grandes teóricos da atividade educacional logo se aperceberam do largo alcance das normas ISO para a geração de eficiência e produtividade e se puseram a defender sua implantação nas instituições de ensino, com as adaptações que tais novas circunstâncias exigem. Evidentemente, as normas por si não garantem

qualidade. Elas apenas padronizam procedimentos e, com isso, colocam nas mãos dos gerenciadores da qualidade um poderoso instrumento de trabalho.

Também não faltaram resistências, pois toda mudança implica o abandono de antigos hábitos, o que se torna ainda mais controverso quando tais hábitos trazem bons resultados. Uma das resistências mais comuns tem sido a objeção feita aos conceitos de escola-empresa e aluno-cliente – objeção calcada em uma suposta transposição direta de conceitos, a qual, esvaziada de reflexão mais profunda, acaba gerando mesmo equívocos por si indefensáveis.

Hoje há, no mundo, numerosos exemplos de como a implantação das normas ISO 9000 nas instituições de ensino trouxe a melhoria da qualidade, seja em relação ao corpo diretor, seja em relação aos professores, aos funcionários ou ao beneficiário principal: o alunado.

Por serem instrumento da qualidade, as normas ISO 9000 não eliminam nem confrontam quaisquer outros processos voltados para a melhoria de produtos ou serviços. Nem mesmo se pode garantir que sejam a melhor opção para isso. Como já observou Van den Berghe (1998),

las normas ISO 9000 no son las mejores normas imaginables para la calidad en el sector educativo. En un caso ideal, habría que complementarlas con criterios sobre los contenidos lectivos. Aún no podemos por el momento responder a la cuestión de si resulta rentable iniciar un proceso de certificación y mantener a continuación el sistema de la calidad.

No entanto, numerosos exemplos mais recentes de implantação das normas ISO em instituições de ensino, no mundo, têm permitido concluir que essa iniciativa traz bons frutos para todos os envolvidos, sejam eles o pessoal do corpo administrativo, os professores, os alunos ou mesmo os beneficiários externos, como pais, mercado de trabalho e comunidade em geral.

Portanto, o grande desafio, mais do que conceitual, é o do comprometimento pessoal de todos com os esforços em prol da qualidade nas instituições de ensino. Somente com esse comprometimento, acompanhado da permanente renovação de hábitos e costumes, será possível fazer frutificar a aplicação das normas ISO 9000 nessas instituições.

Em suma, é nessa capacidade de renovação a partir do comprometimento pessoal que nós acreditamos, quando nos debruçamos sobre o tema da implantação do processo de qualidade ISO 9000 nas instituições de ensino.

Os resultados obtidos até agora são alentadores, o que nos faz crer que um número cada vez maior de escolas adote as normas para que o nosso desiderato supremo seja alcançado, ou seja, que a Educação seja realmente encarada com toda a seriedade, tanto em nível pedagógico como em nível organizacional.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicolas. **Dicionário de Filosofia**. Trad. de Alfredo Bosi. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 1014p.

ALBERTON, Luiz. **Análise da implantação da qualidade total em uma instituição pública de educação**. 1999. Dissertação de Mestrado em Engenharia da Produção. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1999.

ARAÚJO, Paulo Henrique de; REDI, Renata. **Qualidade ao alcance de todos: acesso rápido e fácil às técnicas da qualidade total**. 3. ed. São Paulo: Gente, 1997. 153p.

ARRUDA, José Ricardo Campelo. **Políticas e indicadores da qualidade na educação superior**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997. 180p.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: Informações e documentação: referências – elaboração. Rio de Janeiro , 2002.

_____. **NBR ISO 9001**: Sistemas de gestão da qualidade: requisitos. Rio de Janeiro, 2000.

_____. **NBR ISO 9002**: Sistemas da qualidade: modelo para garantia da qualidade em produção, instalação e serviços associados. Rio de Janeiro, 1994.

_____. **CB25 NOTÍCIAS**. Disponível em <<http://www.inmetro.gov.br/gestao9000>> Acessos em 13 de junho de 2005 e 16 de junho de 2005.

BAER, Werner; HERVÉ Michel. Emprego e industrialização nos países de desenvolvimento. **Revista Brasileira de Economia**. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, v. 19, n. 3, jul./set. 1965.

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. **Progresso sócio-econômico na América Latina**: relatório de 1988. Nova Iorque: BID, 1988. 617p.

BANGKOK POST. Thailand. Disponível em:

<http://www.geocities.com/ecom_10330/ISO_univ.html> Acesso em outubro de 2002.

BANTA, Trudy W.; BORDEN, Victor M. H. **Using Performance Indicator to Guide Strategic Decision Making.** San Francisco, California, USA: Jossey-Bass, 1994. 124p.

BARÇANTE, Luiz Cesar. **Qualidade total:** uma visão brasileira. Rio de Janeiro: Campus, 1998. 200p.

BASTOS, Jorge. **Planejamento estratégico para a gestão da qualidade nas Instituições do Ensino Superior (IES)** – análise e reflexão. 2001. Dissertação de Mestrado em Administração. São Bernardo do Campo/SP: Universidade Metodista de São Paulo, 2001.

BASTOS, Lilia da Rocha *et al.* **Manual para elaboração de projetos e relatórios de pesquisa, teses, dissertações e monografias.** 5. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2000. 128p.

BATEMAN, Thomas S.; SNELL, Scott A. **Administração:** construindo vantagem competitiva. São Paulo: Atlas, 1998. 539p.

BECKER, Bertha K. **Brasil:** uma potência regional na economia-mundo. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994. 268p.

BEMOWSKI, Karen. Restoring the Pillars of Higher Education. **Quality Progress**, vol. 24, nº 10, October 1991.

BERGAMINI, Cecília Whitaker; BERALDO, Deobel Garcia Ramos. **Avaliação do desempenho humano na empresa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992. 290p.

BYRNES, Larry; CORNESKY, Roberto; WEBER, Robert *et al.* **Implementing Total Quality Management in Higher Education.** Madison, Wisconsin, USA: Atwood, 1992. 159p.

CARDOSO, Olga Regina. **Foco da Qualidade Total de Serviços no Conceito do Produto Ampliado. Volume I.** Tese De Doutorado. Programa de Pós-Graduação

em Engenharia de Produção. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1995.

CAVALCANTE, José C. Marques. **Dicionário inglês-português de termos econômicos e comerciais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1979. 412p.

CERQUEIRA NETO, Edgard Pedreira de. **Gestão da Qualidade**. 3 ed. São Paulo: Thompson Pioneira, 1993. 156p.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gerenciando Pessoas**. 4. ed. São Paulo: Prentice Hall Brasil, 2002. 276p.

_____. **Introdução à teoria geral da administração**. 5. ed. São Paulo: Makron Books, 1997. 920p.

COLENGHI, Victor Mature. **O & M e Qualidade Total**: uma integração perfeita. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997. 217p.

CONTROLE DIRETIVO DE QUALIDADE DO UNIBERO. **Manual da Qualidade UNIBERO**. São Paulo: Centro Universitário-Ibero Americano (UNIBERO), 2004.

COSTA, Terezinha Otaviana Dantas da. **Avaliação do Corpo Docente no Contexto da Avaliação Institucional**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 1996. 179p.

COUTINHO, Luciano G.; FERRAZ, João Carlos (Coord.). **Estudo da competitividade da indústria**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1994. 510p.

COVAC, José Roberto. **Prestação de serviços educacionais**: comentários, legislação e jurisprudência. São Paulo: SEMESP, 1999. 76p.

DAGNINO, Basílio V. **ISO ou GQT, um falso dilema**. Petrópolis: Universidade Católica de Petrópolis. Disponível em: <<http://www.inde.com.br/livro05.htm>> Acesso em outubro de 2002.

DEMING, William Edwards. **Qualidade**: a revolução da administração. Rio de Janeiro: Marques-Saraiva, 1990. 370p.

DOHERTY, Geoffrey D. Towards Total Quality in Higher Education: a case study of the University of Wolverhampton. **Higher Education 25**. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 1993.

DRUGG, Kátia Issa; ORTIZ, Dayse Domene. **O desafio da educação: a qualidade total**. São Paulo: Makron Books, 1994. 87p.

DRUMMOND, Helga. **Movimento pela qualidade: de que o gerenciamento de qualidade total realmente se trata**. São Paulo: Littera Mundi. 1998. 162p.

ELIAS, Valéria Rueda. **Qualidade Total e Educação: uma análise de propostas de implementação da Qualidade Total na Educação**. Dissertação de Mestrado. Campinas/SP: Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 1997. 185p.

FELLERS, Gary. **Trazendo os princípios de Deming da sala de aula para a empresa: a filosofia de Deming em 12 seções de 10 minutos**. São Paulo: Thomson Pioneira, 1997. 114p.

FERREIRA, Ademir Antonio; REIS, Ana Carla Fonseca; PEREIRA, Maria Isabel. **Gestão empresarial: de Taylor aos nossos dias, evolução e tendências da moderna administração de empresas**. São Paulo: Thomson Pioneira, 1999. 256p.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. 2128p.

FIGUEIREDO, Américo Rodrigues. **Vantagem competitiva sustentável por meio da gestão estratégica de recursos humanos: um estudo exploratório**. 1998. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 1998.

FIGUEIREDO, António Dias de. Strategy, Quality and Information Architecture in Higher Education. **Proceedings of the European-American University Forum & 7th Annual International Conference of the American Association of University Administrators**. Coimbra/Lisbon, Portugal, October 27 – November 2, 1996.

FIGUEIREDO, José Carlos. **O ativo humano na era da globalização**. São Paulo: Negócio, 1999. 154p.

FREITAS, Valter de Almeida *et al.* **Educação e Qualidade Total**. In: **Qualidade e Educação**. Passo Fundo/RS: Universidade de Passo Fundo, 1995.

FRIEDMAN, Brian *et al.* **Capital humano**: como atrair, como gerenciar e manter funcionários eficientes. São Paulo: Futura, 2000. 231p.

GARDNER, Bruce R. ISO 9000 & TQM: is it OK to choose? CQE, CQA [The following article appears in the September/October edition of **The Community Quality Journal**]. Disponível em:
<<http://deming.eng.clemson.edu/pub/tqmbbs/iso9000/isovstqm.txt>>
Acesso em outubro de 2002.

GARVIN, David. **Gerenciando a qualidade**: a visão estratégica e competitiva. Trad. Eng. João Ferreira Bezerra de Souza. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992. 357p.

GENTILI, Pablo A. A. **Neoliberalismo qualidade total e educação**: visões críticas. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997. 204p.

GENTO, Samuel. **Instituciones educativas para la calidad total**: ISO 9004-2. 1996.

GIL, Antonio de Loureiro. **Auditoria da qualidade**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 274p.

GOMÉZ GRAS, José María; GALIANA LAPERA, Domingo; LEÓN ESPI, David. **ISO 9000 en la pequeña y mediana empresa**. Elche, España: Universidad Miguel Hernández de Elche, 2000. 158p.

GREMAUD, Amaury Patrick; VASCONCELLOS, Marco Antonio S.; TONETO JUNIOR, Rudine. **Economia brasileira contemporânea**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 371p.

GUIMARÃES, Jorge Lessa. **Mandar é fácil...Difícil é liderar**: o desafio do comando na nova economia. Salvador: Casa da Qualidade, 2001. 96p.

HELMS, Susan; KEY, Coretta H. Are Students more than Customers in the Classroom? **Quality Progress**, v. 27, n. 9, p. 97-99, September. 1994.

HORINE, Julie E.; FISHER, Donald C.; CARLISLE, T. **Demystifying Baldrige**. Gatlinburg, Tennessee, USA: Lincoln-Bradley, 1993. 166p.

IMAI, Masaaki. **Gemba Kaizen**. Washington, DC: MacGraw-Hill, 1997. 384p.

INSTITUTO PORTUGUÊS DA QUALIDADE. **QualiMais**. Lisboa: IPQ, 1998. Disponível em <<http://www.ipg.pt>> Acesso em outubro de 2002.

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARDIZATION (ISO). Disponível em <<http://www.iso.ch>> Acesso em outubro de 2002.

ISHIKAWA, Kaoru. **Controle de qualidade total**: a maneira japonesa. Rio de Janeiro: Campus, 1998. 321p.

IZADI, M.; KASHEF A. E.; STADT, R. W. **Quality in Higher Education**: Lessons from the Baldrige Award, Deming Prize and ISO 9000. *Journal of Industrial Teacher Education*, v. 33, nº 2, Winter 1996. Disponível em <<http://www.np.edu.sg/library/qrc/QRCArticles/Deming.doc>> Acesso em outubro 2002.

JOOSTEN, Vera; SCARLETT, Susan; HEYWOOD, Lindsay. **ISO at RMIT**: Not just a couple of acronyms. Ano 1999. Disponível em <<http://lanes.panam.edu/journal/library/Vol1No4/joosten.html>> Acesso em outubro de 2002.

JURAN, Joseph M. **Juran na liderança pela qualidade**. 3. ed. São Paulo: Thomson Pioneira, 1993. 386p.

_____. **Juran's Quality Handbook**. 5. ed. New York: McGraw-Hill, 1998. 1872p.

KARAPETROVIC, S.; RAJAMANI, D.; WILLBORN, W. **ISO 9001 Quality System**: An Interpretation for the University. Int. J. Engng Ed. Vol. 14, no. 2, p. 105-118, 1998. Printed in Great Britain. 1998 TEMPUS Publications. Disponível em: <<http://www.ijee.dit.ie/articles/Vol14-2/ijee1006.pdf>> Acesso em outubro de 2002.

_____; _____. **The University Manufacturing System**: ISO 9000 and Accreditation Issues. Disponível em: <<http://www.ijee.dit.ie/articles/999989/article.htm>> Acesso em outubro de 2002.

LANDÍN, Germán Arana; RUIZ, Francisco López. **ISO 9000 y Rentabilidad Empresarial**: un Estudio Empírico en las Empresas Vascas. II Conferencia de Ingeniería de Organización. Vigo, España, 5-6 Septiembre 2002. Disponível em

<www.docquality.info/es_path-es%5Ccalidad%2Fiso+9000~id-8137~action-download~url-http:%2F%2Fio.us.es%2Fcio... – 39k -> Acesso em março de 2005.

LISTON, Colleen. **Managing Quality and Standards**. Berkshire, UK: Open University Press, 1999. 192p.

MACEDO, Marcelo Álvaro da Silva; SANTOS, Ruthberg dos; SOUZA NETO, Silvestre Prado de. **Avaliação da Contribuição da Gerência da Qualidade Total ao Processo Estratégico das Empresas**: Um estudo de caso na Xerox do Brasil. Rev. Univ. Federal Rural do Rio de Janeiro, ser. Ciências Humanas, v.22, n.2, p.131-149, jul/dez. 2000.

MARANHÃO, Mauriti. **ISO série 9000**. 5 ed. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000. 326p.

MARIUM, Norman. **Assuring Quality in Engineering Education via Implementation of ISO 9000**. University Putra Malaysia. Disponível em: <<http://www.isoeasy.org/quality%20in%20engineering%20education.htm>> Acesso em outubro de 2002.

MATOS, Francisco Gomes de. **Estratégia de empresas**. São Paulo: Makron Books, 1993. 434p.

_____. **Gerência participativa**: como obter a cooperação espontânea da equipe e desburocratizar a empresa. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1980. 198p.

MEDEIROS, João Bosco; ANDRADE, Maria Margarida de. **Manual de elaboração de referências bibliográficas**: A nova NBR 6023: 2000 da ABNT: exemplos e comentários. São Paulo: Atlas, 2001. 188p.

MENDONÇA, Gisela. **A qualidade avança nas escolas brasileiras**: controle de qualidade. São Paulo: Banas Editora, 1998.

MENEZES, Luis Carlos de. **Universidade Sitiada**: A ameaça da liquidação da universidade brasileira. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000. 63p.

MELLEROWICZ, Konrad. **Teoría económica de las explotaciones**. Madrid: Marcombo S.A., 1958.

MEZOMO, João Catarin. **Gestão da qualidade na escola**: princípios básicos. São Paulo: Editorial Terra, 1994. 207p.

MIRANDA, Roberto de Lira. **Qualidade total rompendo barreiras entre a teoria e a prática**. São Paulo: Makron Books. 1994. 206p.

MOLLER, Claus. **O Lado Humano da Qualidade**. 11. ed. São Paulo: Thomson Pioneira, 1997. 186p.

MORA, José Ferrater. **Dicionário de filosofia**. Lisboa: Dom Quixote, 1991. 456p.

MORELAND, Neil; CLARK, Michael. **Quality and ISO 9000 in education organizations**. Total Quality Management, vol. 9. London: Carfax, 1998.

MOURA, José Aristides A. **Os frutos da Qualidade**: a experiência da Xerox no Brasil. São Paulo: Makron Books, 1993. 132p.

NEAVE, Henry R. **The Deming Dimension**. Knoxville, Tennessee, USA: SPC Press, 1990. 440p.

OLIVEIRA, Lorita Maria de. (Org.). **Qualidade em educação**: um debate necessário. Passo Fundo/RS: Universidade de Educação Básica, 1997.

OLIVEIRA, Marcos Antônio Lima de. **Documentação para sistemas de gestão**. Rio de Janeiro, Qualitymark, 2005. 96p.

OUCHI, William. **Theory Z**: how American business can meet the Japanese challenge. Reading, Massachusetts, USA: Addison-Wesley, 1981.

PALADINI, Edson Pacheco. **Qualidade total na prática**: implantação e avaliação de sistema de qualidade total. São Paulo: Atlas, 1994. 214p.

PALERMO, Richard C. (Org.). **Um Mundo de Qualidade**: o passaporte eterno. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1994. 246p.

PINHO, Manoel O. de Moraes. **Dicionário de termo de negócios**: Português/Inglês, Inglês/Português. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1997. 447p.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO. **Jornal da PUC**. Rio de Janeiro: n. 99, jun. 2000.

RAMOS, Cosete. **Excelência na educação: a escola de qualidade total**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992. 164p.

REY, Roberto; SANTA MARÍA, Juana M. **Transformar la educación en un contrato de calidad**. Colección Gestión de Calidad. Monografías Escuelas Españolas. Barcelona: Cisspraxis, 2000.

ROLT, Mirian Inês Pauli de. **O uso de indicadores para a melhoria da qualidade em pequenas empresas**. 1998. Dissertação de Mestrado em Engenharia. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1998. Disponível em: <<http://www.eps.ufsc.br/disserta98/rolt>> Acesso em outubro de 2002.

SANDERSON, Susan Walsh; UZUMERI, Mustafa. **The Innovation Imperative: Strategies for Managing Product Models and Families**. Columbus, Ohio, USA: McGraw-Hill, 1996. 275p.

SCHOLTES, Peter. **The Leader's Handbook: Making Things Happen, Getting Things Done**. 1 ed. New York: McGraw-Hill, 1997. 415p.

SILVEIRA, Marco Antonio; BRESCIANI FILHO, Ettore. **Revista Administração & Sociedade 2000**. Vol. 1, no. 2. pp 111-121.

SOUZA, Ivan Rodrigues de. **Técnicas de Análise de Custos e Investimentos como instrumento de Gestão das Instituições Privadas de Ensino Superior sem fins lucrativos**. Dissertação de Mestrado. Marília/SP: Universidade Estadual Paulista, 2001.

SPANBAUER, Stanley J. **Um sistema de qualidade para educação: usando técnicas de qualidade e produtividade para salvar nossas escolas**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1995. 276p.

STOREY, Susan. **TQM in Higher Education. Passion and Persistence: becoming an ISO 9001**. Wolverhampton, UK: University of Wolverhampton, Nov. 1994.
TACHIZAWA, Takeshy; ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de. **Gestão de Instituições de Ensino**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999. 280p.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de Administração Científica**. São Paulo: Atlas, 1995. 112p.

TEBEROSKY, Ana; CARDOSO, Beatriz (Org.). **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**. Campinas: Trajetória Cultural, 1989. 272p.

_____. **Aprendendo a escrever**: perspectivas psicológicas e implicações educacionais. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997. 197p.

_____. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. Campinas: Trajetória Cultural, 1989. 151p.

TEIXEIRA, Daniel. **Gestão da Qualidade Total no Ensino Superior**. Dissertação de Mestrado em Gestão. Covilhã, Portugal: Universidade da Beira Interior, 1995.

TRIBUS, Myron. **Reducing Deming's 14 points to practice**. Cambridge, Massachusetts, USA: Massachusetts Institute of Technology, 1984.

_____. Quality Management in Education. **Journal for Quality & Participation**, v. 16, n. 1, p. 12-21, jan./ feb., 1993.

TURNER, Ronald E. TQM in the College Classroom. **Quality Progress**, v. 27, n. 10, oct 1995. p. 105-108.

VAN DEN BERGHE, Wouter. Aplicación de las normas ISO 9000 a la enseñanza y la formación. **Revista Europea de la Formación Profesional**, CEDEFOP, n. 15, set./dez. 1998. Disponível em:
<www.ilo.org/public/region/cinterfor/temas/calidad/doc/dedefop1htm>.
Acesso em outubro 2002.

WAGNER III, John A; HOLLENBECK, John R. **Comportamento organizacional: criando vantagem competitiva**. São Paulo: Saraiva, 1999. 496p. IS

WHITE, John A. **TQM: It's Time Academia**. First National Symposium on the Role of Academia in National Competitiveness and TQM. 1990.

XEROX CORPORATION. **Competitive Benchmarking**: what it is and what it can do for you. Stamford, Connecticut, USA: Xerox Corporate Quality Office, 1987. (700P90201) 22p.

YINHUA NEWS AGENCY. **China seeks ISO authentication for better School Education**. 2001. Disponível em
<<http://news.xinhuanet.com/english/20010704/425720.htm>> Acesso em outubro de 2002.

ZABALGA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. 288p.