

QUALIDADE EM EDUCAÇÃO SUPERIOR: DA DIVERSIDADE DE CONCEPÇÕES A INEXORÁVEL SUBJETIVIDADE CONCEITUAL

JÚLIO C. G. BERTOLIN*

Recebido em: 17 de junho 2008

Aprovado em: 12 de dezembro de 2008

* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Prof. da Universidade de Passo Fundo (UPF), foi membro da Comissão Especial de Avaliação (CEA) do MEC, que elaborou a proposta original do Sinaes. E-mail: julio@upf.br

Agradeço à Capes e ao Prof. Dr. Rui Santiago, da Universidade de Aveiro pelo apoio recebido para o desenvolvimento de estudos em Portugal que possibilitaram a elaboração desse artigo.

Resumo: Este artigo aborda e analisa as diferentes concepções e entendimentos de qualidade no âmbito da educação superior. Inicialmente, o texto revisa as concepções de qualidade com base nas taxinomias apresentadas pelos mais destacados pesquisadores no assunto; em seguida, apresenta um conjunto de termos que mais recentemente vêm sendo identificados com visões de qualidade. Por fim, aborda-se a inexorável relatividade conceitual da qualidade na educação superior.

Palavras chave: Educação superior. Qualidade em educação superior. Concepções de educação superior.

QUALITY IN HIGHER EDUCATION: FROM CONCEPTUAL DIVERSITY TO THE INEXORABLE SUBJECTIVITY OF DEFINITIONS

Abstract: This article approaches and analyzes the different concepts and understandings of quality in the scope of higher education. First, the text revises the definitions of quality based on the taxonomies presented by the most respected researchers on the subject; next, it presents a set of terms which have been identified recently with the idea of quality. Finally, the inexorable conceptual relativity of quality in higher education is discussed..

Key words: Higher education. Quality in higher education. Conceptions of higher education.

Introdução

Muito provavelmente, uma das palavras mais empregadas nos trabalhos e pesquisas no campo da educação superior (ES) nos últimos tempos é “qualidade”. A ênfase no debate acerca da qualidade foi precedida pelas exigências quantitativas. O auge das soluções quantitativas para a educação deu-se nas décadas de 1960 e 1970, as quais se expressaram em muitos países no aumento nos gastos com educação, no aumento do número de anos de ensino obrigatório, na diminuição da idade de ingresso na escola e no desenvolvimento de teses econômicas sobre a educação, como a “teoria do capital humano” para explicar o crescimento econômico dos países. Somente no início da década de 1980 começaram a surgir os primeiros questionamentos acerca da qualidade em educação e já no final da mesma década o assunto se tornara uma prioridade nos EUA e na Europa.

Como mais recentemente a educação superior de todo o mundo passou a defrontar-se com fatores “hostis” e desafios, tais como limitação de financiamento, competição entre instituições, massificação dos sistemas, desmotivação dos docentes, autonomia institucional etc., formou-se um ambiente propício ao desenvolvimento e criação de programas de qualidade na educação superior. Em muitos casos, tais programas tiveram forte ligação com as concepções de gestão das indústrias, que enfatizam aspectos de eficiência, produtividade e redução de custos. Termos característicos da iniciativa privada, das empresas e do mercado, como, por exemplo, planos estratégicos, qualidade total e auditoria, passaram a fazer parte da rotina das instituições de educação superior e universidades. Tais programas de qualidade desenvolvidos para o componente acadêmico têm geralmente falhado (SANTIAGO, 1999). Defensores dos modelos de qualidade empresariais (*total quality management*, qualidade total etc.) atribuem tal fato a algumas características existentes na academia, como a resistência à noção de cliente para os alunos, dificuldades de trabalho em equipe, tradição e resistência a novas práticas, entre outras. Por outro lado, outras teses sustentam a inadequação do conceito de qualidade da indústria para a educação superior em razão da natureza qualitativa do ensino e da pesquisa, que não podem ser traduzidas numa lógica de gestão e empresarial.

Nos últimos anos os principais estudos investigativos sobre qualidade em ES estão procurando responder a questões relacionadas à própria existência da qualidade - O desenvolvimento da educação de massa não significaria o fim da qualidade? - e a outros problemas surgidos principalmente em razão da significativa proeminência que os sistemas de avaliação e de garantia da qualidade experimentaram nas últimas décadas - A avaliação externa estaria com seus dias contados? A burocratização do significado de qualidade foi usurpada pelo mercado globalizado em educação superior e significa que só os melhores sobreviverão? (HARVEY, 2002)

Não obstante a priorização atual de tais enfoques, ainda se podem observar uma ampla diversidade e uma certa confusão na utilização conceitual do termo “qualidade” no âmbito da educação superior. As diferenças no entendimento e na aplicação são tantas que propiciaram uma espécie de vulgarização do termo. Portanto, as pesquisas que abordam tal assunto ainda requerem um estudo introdutório acerca da compreensão da qualidade no âmbito da educação superior. O presente texto revisa as concepções de qualidade com base nas taxionomias apresentadas pelos mais destacados pesquisadores no assunto; em seguida, apresenta um conjunto de termos que mais recentemente vêm sendo identificados com visões de qualidade e, por fim, aborda a inexorável relatividade conceitual da qualidade em ES.

As Propostas de Taxionomia para a Qualidade em ES

Diversas definições de qualidade começaram a surgir durante a década de 1980. Em 1983, Groot afirmou que a qualidade é determinada pelo grau em que um conjunto prévio de objetivos são satisfeitos; em 1985, C. Ball definiu qualidade como ajuste ao propósito e, pouco depois, qualidade foi discutida em termos da noção de valor agregado por T. Barnett, em 1988, e J. C. McClain, D. W. Krueger e T. Taylor, em 1989 (WATTY, 2005). Durante a década de 1990 surgiram as principais propostas de categorizações das diversas maneiras de se pensar a qualidade em ES.

- Ronald Barnett (1992), na obra *Improving higher education* da *The society for research into higher education*, afirma que não é possível formar opinião consistente sobre qualidade em ES sem antes se ter uma razoável concepção da própria educação superior. Para o autor, no mundo moderno, em razão do pluralismo de visões das sociedades democráticas, não há apenas uma ou duas, mas muitas e diferentes concepções. Segundo Barnett, quatro dominantes entendimentos podem sustentar abordagens contemporâneas de educação superior: (i) educação superior como produção de recursos humanos qualificados, (ii) educação superior como formação para a carreira de pesquisador, (iii) educação superior como gerenciamento eficiente da oferta de ensino e (iv) educação superior como meio de ampliar as oportunidades na vida.

Com base nessas concepções de educação superior, Barnett propôs as concepções “objetivista, relativista e desenvolvimentista” da qualidade. A visão objetivista enfatiza que é possível identificar e quantificar certos aspectos da educação superior que podem ser aplicados de forma universal a todas instituições, ao passo que a abordagem relativista tem sua ênfase na política pública e no embasamento teórico. Barnett expõe as limitações dessas abordagens afirmando que a primeira é altamente insensível às diferenças existentes entre as instituições de educação superior e que a segunda carece de uma clara definição do que atualmente se pode considerar “educação superior”. Por causa dessas limitações, o autor propôs uma terceira perspectiva, designada de “Abordagem desenvolvimentista da qualidade”, na qual os membros da organização realizam uma auto-avaliação, com foco na melhoria da qualidade da instituição. (SAHNEY; BANWET; KARUNES, 2004)

- Lee Harvey e Diana Green (1993) publicaram, provavelmente, a mais conhecida das propostas de classificação de qualidade em ES na revista *Assessment*

& *Evaluation in Higher Education*. No artigo intitulado “Defining Quality” os autores compilaram a ampla diversidade de concepções existentes em cinco grupos distintos:

- *Qualidade como fenômeno excepcional*: esta concepção de qualidade aceita como axiomático que qualidade é algo especial. Para esta visão de qualidade podem ser observadas três variações: (a) *a noção tradicional de qualidade* - relativa à idéia de exclusividade, elitismo e distinção, que em grande medida é inacessível à maioria das pessoas, como, por exemplo, a educação de Oxford e Cambridge. A qualidade, nesta noção, não pode ser medida ou julgada; (b) *a qualidade como excelência* – a qualidade é vista como superação de *standards*. Os componentes da excelência são identificáveis nos insumos, no processo e nos resultados. Uma universidade que atrai os melhores alunos, os melhores professores (com prêmio Nobel), que possui os melhores recursos físicos (laboratórios, bibliotecas etc.) é, por natureza, de qualidade e de excelência (ou um centro de excelência); (c) *qualidade como satisfação de um conjunto de requisitos* – a qualidade nesta noção é o resultado do “controle científico da qualidade” pela conformidade com *standards*. Identifica-se, geralmente, com produtos que superam “o controle de qualidade”, ou seja, a qualidade melhora se os *standards* são elevados.

- *Qualidade como perfeição ou coerência*: esta concepção de qualidade enfatiza o processo e estabelece especificações que devem ser cumpridas perfeitamente; difere da visão de excelência na medida em que está ao alcance de todos. Aqui a excelência se redefine em termos de conformidade a um conjunto de especificações de ações, abandonando a idéia de exceder *standards*. A palavra-chave da qualidade é fidelidade aos *standards*. Esta concepção está ligada à “cultura da qualidade”, que supõe que todo membro da instituição é responsável pela qualidade. Na medida em que reconfigura a excelência em termos de especificações e processo, em detrimento das entradas e saídas, esta concepção “democratiza” e relativiza a qualidade.

- *Qualidade como ajuste a um propósito*: para esta concepção somente existe qualidade na medida em que o produto ou serviço se ajusta às exigências para cuja satisfação foi concebido e realizado. Trata-se de uma definição funcional da qualidade. Um produto “perfeito” é totalmente inútil se não serve para satisfazer à necessidade para a qual foi criado. Os clientes, os fornecedores ou mesmo processos objetivos podem estabelecer o propósito para o qual o produto ou serviço foi criado; a princípio o cliente é soberano na definição do propósito.

- *Qualidade como relação custo-benefício*: a idéia de eficiência econômica está na base desta concepção de qualidade, ou seja, a idéia de *accountability*

(prestação de contas) dos custos (investimentos e custeio) para os financiadores (governos e contribuintes) é central. Os chamados “indicadores de realização ou rendimento” (*performance indicators*) são utilizados para medição nesta concepção de qualidade.

- *Qualidade como transformação*: esta concepção de qualidade está fortemente ligada à noção de mudança qualitativa. No caso da educação, o provedor (professor ou instituição) não faz algo para o cliente, mas faz algo ao cliente, transforma-o. Dessa forma, a qualidade está, por um lado, no desenvolvimento das capacidades do consumidor (aluno) e, por outro, em possibilitar-lhe influir na sua própria transformação. A qualidade é tanto o “valor agregado” ao aluno, em termos de incremento de conhecimento, habilidades e destrezas, como também a capacidade de incrementar no aluno a lucidez, a autoconfiança e o pensamento crítico.

- Diana Green (1994), na obra *What is quality in higher education?*, após abordar aspectos importantes relativos à qualidade em ES, tais como as causas do crescente interesse no assunto e a necessidade de se perguntar “qualidade do quê?” antes de se definir qualidade, apresentou categorias de compreensão de qualidade em ES com suas respectivas vantagens e desvantagens:

- *O conceito tradicional de qualidade*: este conceito está ligado à idéia da oferta de um produto ou serviço muito especial e distinto de tal forma a conferir *status* a seus usuários. Noções relativas à exclusividade e a altos padrões de produção estão relacionadas a esse conceito e, conseqüentemente, tais produtos ou serviços não se encontram ao alcance da maioria da população.

- *A qualidade como ajuste a especificações e standards*: o conceito de qualidade em ES como ajuste a especificações e *standards* tem sua origem ligada à noção de controle de qualidade na produção industrial. A especificação de um produto ou serviço compreende um conjunto de *standards* e a qualidade é medida em termos da conformidade com tal especificação.

- *A qualidade como adequação aos objetivos*: a definição de qualidade adotada por muitos analistas e elaboradores de políticas da educação superior é a da adequação aos objetivos. Neste conceito a qualidade é julgada em termos da extensão em que os objetivos preestabelecidos de um produto ou serviço são atingidos ou logrados.

- *A qualidade como efetivação do êxito das metas institucionais*: este conceito é uma versão do modelo de qualidade como adequação aos objetivos que enfatiza a avaliação da qualidade em nível de instituição. A alta qualidade ins-

titucional está na explícita exposição de sua missão ou objetivos e na eficiência e efetividade no cumprimento das metas autodeterminadas.

- *A qualidade como satisfação dos clientes*: durante as duas décadas de 1970 e 1980, a definição de qualidade na maioria das vezes estava ligada à indústria e passava unicamente o sentido de conformidade com especificações em relação às necessidades dos clientes. Segundo o conceito resultante dessa cultura, qualidade como satisfação dos clientes, a maior prioridade é colocar a identificação das necessidades dos clientes como fator crucial no desenho dos produtos ou serviços. Utilizando-se esta definição de qualidade, está claro que a adequação aos objetivos está relacionada às necessidades dos clientes. Entretanto, no caso da educação superior há que se perguntar: Quem é o cliente da educação superior? Ele é o usuário do serviço (o estudante) ou é quem paga pelos serviços (o governo, os empregadores)? O estudante é o cliente, o produto ou ambos? Alguns críticos deste enfoque de qualidade em relação à educação superior questionam se os estudantes estão ou não em condições de saber do que eles necessitam. Eles podem estar em condições de identificar o que necessitam em curto prazo, mas, provavelmente, não têm conhecimento e experiência suficientes para saber o que necessitam no longo prazo.

Segundo David Woodhouse (OECD, 1999, p. 29), do muito que foi escrito envolvendo o significado de qualidade em ES e das muitas definições sugeridas, a idéia que geralmente é mais aceita está ligada à qualidade como “ajuste ao propósito” (*fitness for purpose*). Para o autor, essa visão de qualidade “permite às instituições definirem seus propósitos em suas missões e seus objetivos, assim a ‘qualidade’ é demonstrada pelo logro deles”, o que também possibilitaria a existência de variabilidade de instituições. Para Kim Watty (2005), a classificação proposta por Harvey e Green em 1993 consiste numa rigorosa tentativa de esclarecer como vários grupos de interesse ou *stakeholders*¹ vêm a qualidade. De fato, nas diversas classificações propostas por Barnett (1992), Harvey e Green (1993) e Green (1994), talvez se excetuando apenas o caso da qualidade como ajuste ao propósito ou aos objetivos, todas as demais categorias parecem identificar-se com algum *stakeholder* específico. Não obstante, em última análise, uma abordagem de qualidade como “ajuste ao propósito” também depende dos valores e das prioridades do *stakeholder* que define os

1 Para este texto o termo *stakeholder* refere-se aos grupos de interesses existentes em relação à educação superior e a sua qualidade, dentre os quais se destacam governos, docentes, alunos, técnico-administrativos e empregadores. “In the context of higher education quality, stakeholders are those groups that have *inter alia* an interest in the quality of provision and standard of outcomes. These include government, employers, students, academic and administrative staff, institutional managers, prospective students and their parents taxpayers.” (HARVEY, 2006)

propósitos. Essa relação entre as categorias propostas por Harvey e Green e os grupos de interesse tem levado a que, com modificações em algumas instâncias, as mesmas tenham sido referidas ou empregadas como uma estrutura para pesquisa e discussão acerca das concepções dos *stakeholders* de qualidade em ES (WATTY, 2005). O texto a seguir, tendo como base as classificações apresentadas e a análise de novos termos empregados no assunto, apresenta conceitos, sinônimos e tendências de visão de qualidade em ES agrupados em função da identidade e de similaridade de visão e de concepção sobre a educação superior como um todo.

Novos Termos e Tendências de Qualidade em ES: Economicismo, Pluralismo e Equidade

Desde as propostas de taxionomias de qualidade em ES publicadas durante a década de 1990, como as de Barnett (1992), Harvey e Green (1993) e Green (1994) acima descritas, a literatura especializada não apresenta novidades significativas sobre estudos de classificações e de conceitos sobre o assunto. Dessa forma, os trabalhos científicos e artigos mais recentes acerca da qualidade em ES (MOROSINI, 2001; VLĂSCEANU; GRÜNBERG; PÂRLEA, 2004; SAHNEY; BANWET; KARUNES, 2004; ORDEN HOZ, 2004; HARVEY, 2005; WATTY, 2005; HARVEY, 2006; MIZIKACI, 2006) quase sempre incluem revisões sobre as categorias e concepções de qualidade propostas na década passada. Não obstante, nos últimos anos tem-se observado a emergência de novos termos para explicar as propriedades da qualidade em ES. Tal fato se deve, provavelmente, ao desenvolvimento de pesquisas segundo novas perspectivas e ao envolvimento de uma maior diversidade de *stakeholders* e organismos internacionais com os assuntos avaliação, medição e garantia da qualidade em educação.

Nesse contexto de desenvolvimento e novidades acerca da qualidade em ES, um mesmo termo pode adquirir diferentes sentidos para diferentes visões e, por outro lado, um mesmo significado pode possuir diferentes termos para denominá-lo. Entretanto, tais termos parecem surgir sempre vinculados com duas das principais idéias sobre as missões da educação superior neste início de século: (UNESCO, 1998; AMARAL, 2002; BANCO MUNDIAL, 2003; BRASIL, 2003; SANTOS, 2004; DIAS SOBRINHO, 2005) (a) competitividade econômica e crescimento dos mercados e (b) desenvolvimento sociocultural e econômico sustentável; ou, ainda, a uma visão de educação superior com missão primordial de (c) coesão social e equidade (UNESCO, 1998; MORO-

SINI, 2001). Tal vinculação entre concepção de educação e visões de qualidade parece dar razão à premissa de Ronald Barnett (1992) de que não é possível formar opinião consistente sobre qualidade em ES sem antes se ter uma razoável concepção da própria educação superior. De acordo com Julio C. G. Bertolin (2007) pode-se agrupar em três diferentes tendências de visão de qualidade em ES os termos sobre qualidade mais utilizados em âmbito mundial: visão economicista, visão pluralista e visão de equidade (Figura 1).

Visão de qualidade	Termos associados	Grupos de interesse	Propósitos da ES
Visão economicista	Empregabilidade e Eficiência	Setor privado, OCDE e setor governamental	Ênfase nos aspectos de potencialização do crescimento da economia e da empregabilidade
Visão pluralista	Diferenciação, Pertinência e Relevância	Unesco, União Européia e setor educativo	Diversidade de aspectos relevantes (economia, sociocultural, democracia etc.) com ênfase na emergência das especificidades locais
Visão de equidade	Equidade	Unesco e setor educativo	Ênfase nos aspectos de contribuição para coesão social

Fonte: BERTOLIN, 2007.

Figura 1 – Visões de qualidade em educação superior

Os Termos da Visão Economicista da Qualidade em ES

Em tempos de neoliberalismo, a visão de que a educação superior tem como missão principal o crescimento da economia e a preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho está em grande evidência. De acordo com essa lógica, além de orientarem seus serviços para os interesses econômicos e formar egressos especialmente para o mercado de trabalho, as instituições também devem atuar da forma mais eficiente e eficaz possível para que seus objetivos sejam alcançados com o menor custo e a máxima rapidez possível, ou seja, trata-se de uma visão amplamente economicista, que se refere a uma perspectiva prioritariamente instrumental e produtivista da educação superior. Os principais grupos de interesse e defensores dessas idéias são os ligados ao

setor privado, tais como empresas e organizações de mercado, bem como governos claramente identificados com o ideário neoliberal de Estado mínimo e ajuste fiscal. Algumas organizações multilaterais internacionais, como a OCDE, também demonstram concordar em alguns aspectos com essas idéias e missões para a educação superior.

O documento “Quality and Internationalisation in Higher Education”, da OCDE, demonstra claramente a ligação entre essa concepção de educação superior com a questão da qualidade.

Com o incremento de recursos [públicos para a educação superior] vem um incremento relativo ao papel do governo em garantir três enquadramentos. Em primeiro lugar, estão as IES claramente planejadas e organizadas para produzir os graduados requeridos pela sociedade, isto é, são seus objetivos apropriados? Em segundo lugar, o dinheiro esta sendo bem gasto, isto é, estão as IES operando de forma eficiente? E, em terceiro lugar, estão as IES produzindo os egressos desejados, isto é, estão eles operando eficientemente? Essas questões têm conduzido para novas interpretações do conceito de qualidade. (OECD, 1999, p. 29)

Alguns dos principais termos utilizados pelos que apresentam uma visão economicista da educação superior ao se referirem à qualidade são “eficiência” e “empregabilidade”. Em tempos de grande competição de mercado e contenção de custos, a palavra “eficiência” tornou-se uma espécie de requisito básico para as diversas áreas de administração pública e privada, bem como para uma parcela significativa da sociedade no que se refere à aplicação dos impostos e recursos públicos. No âmbito da educação superior ela surge no bojo das reformas neoliberais do Estado e dos próprios sistemas educacionais. Para o paradigma multidimensional de administração da educação proposto por Sander (1995), muito utilizado nos estudos sobre qualidade em ES pelos cursos das áreas de administração e engenharia da produção, “eficiência da administração” é um critério de natureza econômica, medido em termos da capacidade administrativa de alcançar elevado grau de produtividade.

Para Leon Estrada (1999), a palavra “eficiência”, no contexto da qualidade em ES, faz parte da dimensão explicativo-relacional da qualidade e significa a relação entre os recursos empenhados e o cumprimento das funções. Segundo Antonio Fazendeiro (2002), a educação, para ser de qualidade, precisa reunir, entre outros, os atributos desejáveis e observáveis na dimensão eficiência e eficácia na gestão dos recursos, o que implica excelência da governação. De acordo com o glossário da Unesco, a eficiência educacional é definida como

uma habilidade de executar bem ou de conseguir um resultado sem desperdiçar recursos, tempo, esforços ou dinheiro (utilizando a menor quantidade de recursos possíveis). A eficiência educacional pode ser medida em termos físicos (eficiência técnica) ou em termos de custo (eficiência econômica). Uma grande eficiência educacional é alcançada quando a mesma quantidade e padrão de serviços educacionais são produzidos a um custo mais baixo, se uma atividade educacional mais útil for substituída por uma menos útil ao mesmo custo, ou se atividades educacionais desnecessárias forem eliminadas. (VLÁSCEANU; GRÜNBERG; PÂRLEA, 2004, p. 37)

Em síntese, o termo “eficiência”, no contexto da qualidade em ES, vem sendo utilizado principalmente num sentido relacionado com as questões econômicas e de gestão, que englobam, racionalidade de gastos, alta produtividade e alto desempenho gerencial-administrativo.

A idéia de que a educação superior é fundamental para o desenvolvimento da economia dos países não é recente. Entretanto, diversos autores têm indicado que nas últimas décadas cresceu a pressão para que os sistemas de educação superior contribuam mais efetivamente com o desenvolvimento da economia e priorizem a preparação para o mundo do trabalho (MOROSINI, 2001). Tal tendência tem levado à emergência do conceito de empregabilidade no âmbito das funções e prioridades da educação superior. Segundo Lee Harvey (2002), a idéia de empregabilidade surgiu no debate sobre qualidade em meados da década de 1990. Mais recentemente, tem-se observado um fenômeno em relação à empregabilidade muito semelhante ao ocorrido com o TQM, no qual as visões de empregadores eram “assumidas” por alguns segmentos da educação superior e formavam-se longas e intermináveis discussões sobre seus conceitos, aplicabilidade e linguagem apropriada. Lee Harvey faz uma crítica ao entendimento de empregabilidade como mensuração da proporção de graduados que conseguem um trabalho de tempo integral dentro de um período específico, ou seja, contesta o entendimento de empregabilidade como resultado.

Segundo Morosini, empregabilidade, no âmbito da educação superior, não é simplesmente obter empregos para graduados nem desenvolver habilidade de empregabilidade, mas, sim, algo bem mais complexo, relacionado com o “desenvolvimento da capacidade crítica no processo de aprendizagem continuada” (2001, p. 92). De acordo com Lee Harvey (2006), empregabilidade é a propensão de um graduado exibir os atributos que os empregadores antecipam como necessários para o futuro funcionamento eficaz de suas empresas. Não obstante alguns desacordos sobre o real significado, a empregabilidade tem se tornado cada vez mais um importante termo no debate sobre a qualidade na

ES. Seminários e centros de pesquisa têm fomentado a discussão em torno do assunto no âmbito da educação superior.

Outro assunto que pode ser identificado com a visão de que a principal função da educação superior está relacionada com a economia ou o mercado é o conhecido *Total quality management*. O TQM, apesar de não ser citado diretamente pelos organismos internacionais, há muito tempo vem sendo objeto de diversas pesquisas acadêmicas relacionadas à qualidade em ES. Orden Hoz (2004), em artigo recente, destaca que parte significativa da literatura existente acerca da qualidade em educação origina-se na perspectiva da gestão: controle de qualidade, auditoria e valoração, que envolvem modelos de qualidade total, tais como *Balanced Scorecard* e TQM. A aplicação da filosofia e teorias de TQM no setor educacional continua atraindo o interesse de muitos teóricos e profissionais e, conseqüentemente, o sistema educacional experimenta experiências de implementação do TQM.

De acordo com Rui Santiago (1999), ao tornar-se um assunto de destaque na educação superior e quase sempre adotar modelos de gestão de empresas de mercado, gradualmente os processos de gestão das instituições de educação superior aproximaram-se das práticas das indústrias. Para Gentilli (1995), foi o neoliberalismo da década de 1990 que trouxe uma nova forma de se ver a qualidade educacional, associando-a aos princípios mercadológicos de produtividade e rentabilidade, introduzindo nas escolas a lógica da concorrência. Esse raciocínio baseia-se na crença de que, quanto mais termos “produtivos” se aplicam à educação, mais “produtivo” se torna o sistema educacional, ou seja, é o conceito de qualidade em educação oriundo da lógica da “qualidade total” do mundo empresarial.

Segundo Sahney, Banwet e Karunes (2004), o TQM tem sido visto como um processo focado no cliente, que busca por meio das percepções dos clientes contínua melhoria da qualidade e que, por isso mesmo, possui como tema mais complexo a questão de como proporcionar a máxima satisfação dos clientes num contexto de diversificação de perfis, onde se encontram pessoas de diferentes níveis e posições. Nos últimos anos surgiram diversos trabalhos científicos críticos à aplicação do TQM na educação superior, os quais argumentam principalmente que os modelos de qualidade da indústria não são aplicáveis ao ensino superior (GENTILLI, 1995) e que se deve considerar a possibilidade deste movimento poder vir a insurgir-se contra a identidade organizacional das universidades e a gerar tensões entre a inflexão da gestão da educação superior e as mudanças que se podem produzir pela descaracterização da identidade das instituições. (SANTIAGO, 1999)

Diversos autores têm advertido que visões produtivistas e a avaliação da educação superior desenvolvida segundo uma visão economicista podem transladar acriticamente procedimentos próprios do controle econômico para os processos educativos e da produção científica, com conseqüências negativas. (LEITE, 2003; RODRIGUES DIAS, 2003; ORDEN HOZ, 2004; DIAS SOBRINHO, 2005)

Diversas das categorias propostas ainda na década de 1990 para classificar qualidade em ES podem ser identificadas com a visão economicista e produtivista da educação superior, como, por exemplo, educação superior como produção de recursos humanos qualificados, educação superior como gerenciamento eficiente da oferta de ensino (BARNETT, 1992), qualidade como perfeição ou coerência, qualidade como relação custo-benefício (HARVEY; GREEN, 1993), qualidade como satisfação dos clientes e qualidade como ajuste à especificação e a *standards* (GREEN, 1994). Dessa forma, considerando-se a ampliação da visão da educação superior voltada para a economia, o mercado e o emprego, bem como a difusão de termos originados na indústria e no setor privado para designar características e propriedades da qualidade para a educação superior, pode-se dizer que atualmente existe uma forte e consolidada tendência de entendimento de qualidade em ES segundo uma perspectiva economicista.

Os termos da visão pluralista da qualidade em ES

A idéia de que a educação superior tem como missão principal o desenvolvimento dos diversos aspectos socioculturais e econômicos dos países e sociedades (UNESCO, 1998; RODRIGUES DIAS, 2003; DIAS SOBRINHO, 2005) tem vinculação com a trajetória histórica da universidade durante os séculos XIX e XX e sua relação com os Estados e a sociedade. Nessa visão, além da questão econômica, outros aspectos, como desenvolvimentos cultural, social e democrático de forma sustentável e equilibrada dos países e sociedades, também são considerados importantes para os propósitos da educação superior. Essa concepção, como não prioriza uma única missão para a educação superior, suscita a observância às especificidades de cada contexto e dos sistemas de educação, bem como o respeito às diferenciações existentes em níveis locais, institucionais e regionais. Entre os defensores de uma maior pluralidade de missões para a educação superior estão membros da própria comunidade acadêmica e científica, a Unesco, a União Européia e mesmo alguns governos não plenamente comprometidos com o ideário neoliberal. Documentos da Unesco e da União Européia têm demonstrado a ligação entre essa concepção de educa-

ção e aspectos da qualidade em ES pelo uso de termos como “diferenciação”, “pertinência” e “relevância”.

Segundo Morosini (2001), a União Européia tem adotado a visão de qualidade como diferenciação pelo desenvolvimento de projetos pilotos, de recomendações sobre qualidade na educação superior e do estabelecimento da *European Network for Quality Assurance in Higher Education*². Dentre os projetos pilotos pode-se destacar a “Avaliação da Qualidade do Ensino Escolar”, que se fundamenta na auto-avaliação para melhorar a qualidade de mais de 101 centros educativos em 18 países europeus. Os centros possuem autonomia para definir seus procedimentos de avaliação com vistas a adequá-los aos seus estados de desenvolvimentos e contextos. O Conselho da União Européia também tem feito recomendações acerca da qualidade em ES que destacam o respeito à autonomia das instituições educacionais durante o processo avaliativo e a necessidade de os mecanismos refletirem o contexto nos quais serão usados. O próprio estabelecimento da ENQA, que visa promover a cooperação no campo da avaliação da qualidade entre atores envolvidos no processo de avaliação na Europa, pode ser considerado uma ação de observância às diferentes realidades. Não obstante as diretrizes de padronização de Bolonha, pode-se observar nesses três movimentos da União Européia a atenção em relação às especificidades da educação superior de cada país, ou seja, o respeito à autonomia, a observância da diversidade e, em última análise, a aceitação da diferenciação existente entre as instituições e contextos.

No documento “La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción”, resultante da Conferência Mundial sobre Ensino Superior em 1998, ao destacar a necessidade de se evitarem uniformidades, a Unesco define qualidade em educação superior de forma bastante pluralista:

É um conceito multidimensional que deve envolver todas as funções e atividades: ensino, programas acadêmicos, pesquisa e fomento da ciência, ambiente acadêmico em geral. Uma autoavaliação interna e transparente e uma revisão externa com especialistas independentes, se possível com reconhecimento internacional, são vitais para assegurar a qualidade. Devem ser criadas instâncias nacionais independentes e definidas normas comparativas de qualidade, reconhecidas no plano internacional. Visando a levar em conta a diversidade e evitar a uniformidade, deve-se dar atenção aos contextos institucionais,

² Em assembléia geral da ENQA confirmou-se em 4 de novembro de 2004, a alteração do termo *European Network* para *European Association*. Dessa forma, nessa data o ENQA passou a denominar-se *European Association for Quality Assurance in Higher Education*. (ENQA, 2005, p. 5)

nacionais e regionais específicos. Os protagonistas devem fazer parte integrante do processo de avaliação institucional. (UNESCO, 1998, artigo 11º, alínea a)

Para a Unesco (1998) a pertinência deve ser vista fundamentalmente em relação ao seu papel e seu lugar na sociedade, de sua missão em matéria de educação, de pesquisa e dos serviços que dela decorrem, bem como do ponto de vista de suas ligações com o mundo do trabalho em sentido amplo, de suas relações com o Estado e com as fontes de financiamento públicas e de sua interação com os outros graus e formas de ensino. Todas as alíneas do artigo 6º do documento “La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción”, tratam da relevância da educação superior, destacando que

deve ser avaliada em termos do ajuste entre o que a sociedade espera das instituições e o que estas realizam. Isto requer padrões éticos, imparcialidade política, capacidade crítica e, ao mesmo tempo, uma articulação melhor com os problemas da sociedade e do mundo do trabalho, baseando orientações de longo prazo em objetivos e necessidades sociais, incluindo o respeito às culturas e a proteção do meio-ambiente. (UNESCO, 1998, artigo 6º, alínea a)

Para Leon Estrada (1999), a palavra “relevância” significa a relação entre os propósitos institucionais e os reais requisitos e necessidades da sociedade, como, por exemplo, coerência entre a missão de uma instituição e as carências sociais da sua região de abrangência. Segundo Antonio Fazendeiro (2002, p. 64), a educação, para ser de qualidade, precisa reunir, dentre outros, os atributos desejáveis e observáveis na dimensão “relevância”, que se refere à “qualidade nos resultados, socialmente relevantes, face às necessidades e às expectativas dos indivíduos e da sociedade em todas as suas dimensões, econômica, social ou cultural”. Dessa forma, com base na análise de tais definições, dos projetos da União Européia e das posições da Unesco, pode-se dizer que no bojo da concepção de educação superior com diversidade de missões e propósitos surge uma importante tendência pluralista de visão da qualidade em ES, que valoriza as propriedades de diferenciação, pertinência e relevância.

Os termos da visão de equidade da qualidade em ES

Segundo o documento “Estándares en educación: conceptos fundamentales, elaborado pelo Laboratório Latinoamericano de Evaluación de la calidad de la educación” da Unesco (1997), o tema da “equidade”, provavelmente, é o

principal problema das políticas públicas educacionais na atualidade. Segundo Morosini, ao mesmo tempo em que ocorrem em países do norte da União Européia discussões sobre qualidade em ES tendendo à empregabilidade e à diversidade,

outra corrente, de menor porte, desponta no panorama europeu. É aquela que considera qualidade como sinônimo de equidade.

O Institut Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), do Ministério de Educação, Cultura e Desporto [da Espanha], publica um número específico de seu periódico – Revista de Educación, sobre a temática Equidad y Calidad en Educación. Nesses estudos duas idéias prévias são defendidas: qualidade e equidade são conceitos inseparáveis; e a comunidade educativa é responsável pela aplicabilidade e o êxito ou fracasso de políticas educativas de qualidade com equidade. São citados nove fatores-chave para a busca da qualidade com equidade: extensão da educação, tratamento da diversidade, autonomia escolar, currículo/autonomia curricular, participação da comunidade educativa e gestão dos centros, direção escolar, professorado, avaliação e inovação e investigação educativas. Ressalta-se que a qualidade está para além da simples padronização de indicadores, abarcando estudos qualitativos e quantitativos. (2001, p. 98)

As políticas do Banco Mundial para diversos segmentos e também para o ensino têm procurado destacar o conceito de equidade na promoção do desenvolvimento econômico (BANCO MUNDIAL, 2005).

Segundo o relatório do banco sobre a educação superior brasileira, equidade pode significar diversas coisas, por exemplo: i) um grau razoável de igualdade de oportunidade de se participar do ensino superior, e ii) um equilíbrio razoável e justo entre o pagamento dos custos e a obtenção dos benefícios do ensino superior (WORLD BANK, 2001, p. 44).

Entretanto, Tristan McCowan (2005, p. 7) critica tal definição visto que, ao utilizar o termo “grau razoável”, “o Banco considera a plena igualdade de oportunidades como sendo ou impossível ou indesejável de ser atingida” e, também, porque considera que a segunda afirmação dificilmente se “encaixa” com a primeira. A seguir, focando-se numa idéia mínima de equidade como igualdade de oportunidades, o autor apresenta uma definição que considera menos problemática que a do Banco Mundial. Trata-se da concepção proposta por H. Brighouse, publicada em 2002 na obra *Egalitarian liberalism and justice in education*, segundo a qual para existir equidade educacional aqueles

“com níveis semelhantes de capacidade e vontade de se esforçar deverão ter perspectivas educacionais semelhantes, independente de seu histórico social, etnia ou sexo” (apud MCCOWAN, 2005). Para Mercedes G. García, a equidade como uma das dimensões dos sistemas educativos significa

possibilitar que todos os estudantes, qualquer que sejam suas origens e condições (pessoal, familiar ou social), obtenham igualdade de oportunidades, processos e resultados. Centraria-se na homogeneidade de resultados em todas as zonas geográficas e sociais de um país ou onde se observa diferenças no acesso ou processo educativos (como ocorre com o gênero) para garantir a compensação de diferenças ou igualdade de oportunidades. (2000, p. 240)

No documento *La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción* da Unesco, todas as alíneas do artigo 3º tratam do assunto igualdade de acesso e, não obstante reafirmar que a admissão deve ser baseada no mérito individual, o texto destaca que, considerando as competências adquiridas anteriormente, “para o acesso à educação superior não será possível admitir qualquer discriminação com base em raça, sexo, idioma, religião ou em considerações econômicas, culturais e sociais, e tampouco em incapacidades físicas.” (UNESCO, 1998, artigo 3º, alínea a)

Em síntese, a equidade na educação superior pode englobar diversos aspectos, como a igualdade de oportunidades do acesso em relação aos grupos sociais, às etnias, às diferentes regiões de um país ou mesmo ao nível de homogeneidade da educação proporcionada pelas diferentes instituições educacionais.

Diversas avaliações e medições da educação em vários países constataam a permanência de enormes diferenças de resultados entre distintas escolas e regiões. O baixo nível de acesso das classes menos favorecidas à educação superior é um indicador claro das diferenças existentes (UNESCO, 1997). Dessa forma, como a educação continua sendo, indiscutivelmente, um dos principais meios de mobilidade social, faz-se necessário buscar a equidade educacional. Num contexto de grave exclusão social, como no caso da América Latina, a emergência do combate às iniquidades educacionais aparece de forma mais contundente. Alguns atores políticos (GENRO, 2005; BROVETTO, 2005) e trabalhos acadêmicos (MOROSINI, 2001) latino-americanos têm alertado para a necessidade de se observar o problema da iniquidade dos sistemas de educação e suas implicações nas desigualdades socioeconômicas, tanto em relação às conjunturas nacionais como quanto à posição desses países no cenário mundial. Na Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de

Educação na América Latina e Caribe (Promedlac VII), realizada em março de 2001, os ministros de Educação concluíram pela adoção da Declaração de Cochabamba, onde fica clara a posição de qualidade como equidade (MOROSINI, 2001). Em síntese, a visão de equidade da qualidade em ES está relacionada com o combate as iniquidades educacionais e, por conseguinte, com a busca por coesão social, o desenvolvimento da democracia e da cidadania como prioridades nos propósitos da educação superior.

Conclusão: a Inexorável Relatividade do Conceito de Qualidade em ES

As formas pelas quais a educação vem sendo abordada têm variado historicamente, evidenciando a idéia de Durkheim (1967) de que a educação é um processo de socialização que integra os indivíduos no contexto social e, por essa razão, varia segundo o tempo e o meio. O termo “qualidade”, que derivou da palavra latina *qualis*, significando que tipo, que casta, que natureza, que caráter etc., no âmbito da educação também tem variado segundo o tempo e o meio. Segundo Rui Santiago (1999), é inegável que as concepções originais de qualidade e “qualidade total” difundidas nos espaços empresariais e de competição de mercado não foram plenamente absorvidas no âmbito da educação superior. Nesse espaço, a qualidade é inexoravelmente reconstruída em função de um conjunto de especificidades das instituições de educação, tais como autonomia acadêmica e aspectos impeditivos de formalização das atividades acadêmicas e científicas. Portanto, no âmbito da educação superior não se pode adotar plenamente os conceitos e os programas de qualidade originários da indústria e da iniciativa privada, nem se pode recusar completamente à qualidade argumentando que nada existe em comum entre ela e a educação superior.

Na década de 1990 a OCDE definia educação de qualidade como aquela que “assegura a todos os jovens a aquisição dos conhecimentos, capacidades, destrezas e atitudes necessárias para prepará-los para a vida adulta”. O documento “Os quatro pilares da educação” da Unesco, elaborado por Jacques Delors (1999), ao rejeitar uma visão meramente instrumental e produtivista para a educação, afirma que a educação do homem deverá ser organizada em torno de quatro aprendizagens fundamentais: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver juntos e aprender a ser. Para Jorge Werthein (2005), representante da Unesco no Brasil, “esses quatro pilares devem estar presentes na política de melhoria da qualidade de educação, pois eles abrangem o ser em sua totalidade, do cognitivo ao ético, do estético ao técnico, do imediato ao transcendente. A

visão de totalidade da pessoa íntegra a moderna concepção de qualidade em educação”. Não obstante tais esforços filosóficos, a compreensão e o entendimento acerca da qualidade em educação ainda são objeto de muitos estudos e debates. Segundo Maria J. Lemaitre (2001), as definições de qualidade nunca são neutras nem inocentes, senão que se referem a equilíbrios de poder dentro da educação superior e entre a educação superior e outros atores sociais.

No âmbito da educação superior tem-se referenciado e utilizado indiscriminadamente o termo “qualidade” para justificar muitas coisas: reformas curriculares, projetos de pesquisa, conferências e congresso científicos etc. Segundo Orden Hoz (2004, p. 2), “todas estas atividades e outras muitas se colocam sob o manto da qualidade, porque obviamente ninguém pode objetar à qualidade como objetivo de um projeto, de uma instituição ou de um programa de ação”. Ainda no início da década de 1990, Vroeijenstijn (1991) dizia que “é uma perda de tempo tentar definir qualidade”, baseando-se no argumento de que se trata de um conceito relativo e que diferentes *stakeholders* em educação superior têm diferentes prioridades, com focos de atenção provavelmente diferenciados. As diferentes propostas de classificação para concepções de qualidade em ES publicadas na década de 1990 (excelência, perfeição, ajuste ao propósito, relação custo-benefício, transformação, ajusta aos *standards* etc.) e os termos mais recentemente empregados para identificar propriedades da qualidade (eficiência, empregabilidade, diferenciação, relevância, pertinência, equidade, entre outros), descritos na revisão da literatura realizada, são sintomáticos da grande variabilidade de compreensões que continua existindo em relação à qualidade em ES. De fato, é vasta na literatura das duas últimas décadas a afirmação de que qualidade em educação e, especificamente, em educação superior não possui um único significado:

No mundo moderno não há apenas duas, mas muitas diferentes concepções de educação superior. É como deveria ser, muitos dirão. O pluralismo de visão em relação aos objetivos da educação superior é inevitável e resultado de adequada reflexão de uma sociedade democrática. (BARNETT, 1992);

As definições de qualidade variam e refletem distintas perspectivas dos indivíduos e da sociedade (HARVEY; GREEN, 1993);

Qualidade, assim como liberdade e justiça, é um conceito alusivo (GREEN, 1994);

[...] a palavra qualidade é ambígua e envolve uma série de valores e marcos de referências particulares. Assim, qualidade significa coisas diferentes para distintas pessoas (ESTRADA, 1999);

Qualidade é um complexo, dinâmico, historicamente construído e multifacetado conceito, freqüentemente definido mais pelo que falta do que pelo conteúdo (UNESCO, 2003);

Não existe um padrão ou uma receita única para uma escola de qualidade. Qualidade é um conceito dinâmico, reconstruído constantemente. Cada escola tem autonomia para refletir, propor e agir na busca da qualidade da educação (UNICEF, 2004);

Com uma larga variedade de significados e variações ligada a ela, qualidade é um termo alusivo de difícil definição, sendo assim referido como um ‘conceito instável’ (SAHNEY; BANWET; KARUNES, 2004);

Qualidade em educação superior é um conceito multi-dimensional, muti-nível, e dinâmico que se relaciona às especificações do contexto de um modelo educacional, à missão e os objetivos institucionais, como também a específicos padrões dentro de um determinado sistema, instituição, programa ou disciplina. A qualidade pode assim possuir diferentes significados dependendo de: (i) entendimentos dos vários interesses de diferentes grupos ou stakeholders em educação superior; (ii) suas referências: entradas, processo, saídas, missões, objetivos, etc.; (iii) atributos ou características do mundo acadêmico que devem ser avaliados; e (iv) períodos históricos do desenvolvimento da educação superior (VLÁSCEANU; GRÜNBERG; PÂRLEA, 2004);

A qualidade é esboçada como um termo genérico e como um termo especificamente ligado a monitoramento da educação superior. (HARVEY, 2006)

A conclusão a que estudos acerca de qualidade em ES tendem a chegar é que existem diversos, diferentes e legítimos entendimentos para o termo. Independentemente do nível de análise - sala de aula, curso, instituição ou sistema de educação -, o entendimento de qualidade em ES sempre pode variar no tempo e no espaço. Para uns, a qualidade é um objetivo fundamental da educação; para outros, pode estar deixando de existir. Para alguns, pode ser medida; para outros, pode ser “operacionalizada”. Para agentes do mercado, deve priorizar a “empregabilidade”; para os movimentos sociais, deve primar pela equidade. Enfim, é perfeitamente possível que a qualidade em ES tenha um significado

para um grupo e, ao mesmo tempo, tenha outros, bem distintos, para outros grupos. O fato é que o entendimento de qualidade é inexoravelmente subjetivo, porque depende fundamentalmente das concepções de mundo e de educação superior de quem o emite. Assim tem sido nas últimas décadas, assim continua sendo neste início do século XXI, e assim, muito provavelmente, continuará sendo nos próximos anos.

Referências

AMARAL, A. O Governo das universidades e os representantes de interesses externos. *Jornal “a Página”*, Porto, Portugal, v. 11, n. 111, p. 27, abr. 2002.

BANCO MUNDIAL. **Construir sociedades de conocimiento**: nuevos desafios para la educación terciária. Washington, D,C: World Bank, 2003.

BANCO MUNDIAL. **Equidade e desenvolvimento - Visão Geral**: relatório sobre o desenvolvimento mundial 2006. Washington, D.C.: Bird/BM, 2005.

BARNETT, Ronald. **Improving higher education** – total quality care. Bristol, USA: SRHE and Open University Press, 1992.

BERTOLIN, Julio C. G. **Avaliação da qualidade do sistema de educação superior brasileiro em tempos de mercantilização – período 1994-2003**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do Exame Nacional de Cursos 2003 – relatório síntese**. Brasília: Inep, 2003.

BROVETTO, Jorge. Los Nuevos Desafios em educación superior em América Latina. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL “REFORMA E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – TENDÊNCIAS NA EUROPA E AMÉRICA LATINA”, São Paulo, 25 de abril de 2005. **Anais...** Brasília: Inep, 2005.

DELORS, Jacques. (Org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; MEC; Unesco, 1999.

DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado**: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DURKHEIN, Émile. **A evolução pedagógica**. Porto Alegre: Art Méd, 1967.

ESTRADA, León R. G. Hacia un modelo de evaluación de la calidad de instituciones de educación superior. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, España, n. 21, dez. 1999.

EUROPEAN ASSOCIATION FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION (ENQA). **Standards and guidelines for quality assurance in the european higher education area**. Helsinki, Finland: ENQA, February 2005.

FAZENDEIRO, Antonio. Avaliação da qualidade da educação: uma abordagem no quadro do planejamento. In: CNE. QUALIDADE E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO. **Seminários e Colóquios**. Lisboa: CNE – Ministério da Educação, jul. 2002.

GARCÍA, Mercedes G. Evaluación y calidad de los sistemas educativos . In: RAMÍREZ, Teresa G. (Org.). **Evaluación y gestión de la calidad educativa**. Málaga: Ediciones Aljibe, 2000.

GENTILLI, Pablo; SILVA, Tomás Tadeu (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GENRO, Tarso. A Reforma da Educação Superior no Brasil. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL “REFORMA E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – TENDÊNCIAS NA EUROPA E AMÉRICA LATINA”, São Paulo-SP, 25 de abril de 2005. **Anais...** Brasília: Inep, 2005.

GREEN, Diana. **What is quality in higher education?** Bristol: SRHE and Open University Press, 1994.

HARVEY, Lee. The End of Quality? **Quality in Higher Education**, Birmingham-UK, v. 8, n. 1, p. 5-22, 2002.

HARVEY, Lee. A history and critique of quality evaluation in the UK. **Quality Assurance in Education**, Melbourne, v. 13, n. 4, p. 263-276, 2005.

HARVEY, Lee. **Analytic Quality Glossary**. Quality Research International: november 2004 – july 2005. Disponível em: <<http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/>>. Acesso em: 3 maio 2006.

HARVEY, Lee; GREEN, Diana. Defining Quality. **Assessment & evaluation in higher education**, Londres, v. 18 Issue 1, p. 9-26, apr. 1993.

LEITE, Denise. Avaliação institucional, reformas e redesenho capitalista das universidades. In: **Avaliação e compromisso público**. DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, Dilvo (Org.). Florianópolis: Insular, 2003.

LEMAITRE, Maria J. La calidad colonizada: universidad y globalizacion. CONFERENCIA DICTADA EN EL SEMINARIO. The End of Quality, organizado por la Universidad de Central England, Birmingham, U.K. en mayo de 2001.

MCCOWAN, T. O crescimento da educação superior privada no Brasil: implicações para as questões de equidade, qualidade e benefício público. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, abr. 2005.

MIZIKACI, Fatma. A systems approach to program evaluation model for quality in higher education. **Quality Assurance Education**, Massachusetts, v. 14, n. 1, p. 37-53, 2006.

MOROSINI, M. C. The quality of higher education: isomorphism, diversity and fairness. **Interface - Comunic, Saúde, Educ.**, Botucatu, SP, v. 5, n. 9, p. 89-102, 2001.

ORDEN HOZ, Arturo de la. Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitária como base para su evaluación. Disponível em: <<http://www.ser-professoruniversitario.pro.br/ler.asp?TEXTO=885>>. Acesso em: 5 nov. 2004.

ORGANISATION ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Quality and internationalisation in higher education**. Programme on Institutional Management in Higher Education-IMHE. Paris: 1999.

RODRIGUES DIAS, Marco Antonio. Comercialização no Ensino Superior: é possível manter a idéia de bem público? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 817-838, set. 2003.

SANDER, Benno. **Gestão da educação na América Latina**: construção e reconstrução do conhecimento. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SANTIAGO, R. O conceito de qualidade no Ensino Superior. In: A AVALIAÇÃO na administração pública. Lisboa: Instituto Nacional de Administração, 1999. p. 355-380

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI**: para um reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

SAHNEY, S.; BANWET, D. K.; KARUNES S. Conceptualizing total quality management in higher education. **The TQM Magazine**, Bradford-UK, v. 16, n. 2, p. 145-159, 2004.

UNICEF. **Indicadores da qualidade na educação**. Pnud e Inep-MEC. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Estándares en educación**: conceptos fundamentales. Documentos - Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la calidad de la educación. Chile: Lecce, Orealc/ Unesco, 1997.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). La educación superior en el siglo XXI: visión y acción. In: CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, Paris, 1998. Paris: Unesco, 1998.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Quality of higher education** – Comission II. Paris: Unesco, 2003.

VLĂSCEANU, L.; GRÜNBERG, L.; PĂRLEA, D. **Quality assurance and accreditation**: a glossary of basic terms and definitions. Bucharest: Unesco, 2004. Cepes Papers in Higher Education.

VROEIJENSTIJN, T. I. External quality assessment: servant of two masters? In: CONFERENCE ON QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION, 1991, Hong Kong. Hong Kong: HKCAA, 1991.

WATTY, Kim. Quality in accounting education: what say the academics? **Quality assurance in education**, Melbourne, v. 13, n. 2, p.120-131, 2005.

WERTHEIN, Jorge. **Educação**: o desafio da qualidade. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/noticias/opiniaio/artigow/artigow_qual/mostra_documento>. Acesso em: 6 abr. 2005 .

WORLD BANK (WB). **Higher education in Brazil**: challenges and options. Washington, D. C.: World Bank Human Development Group, 2001.