

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: UM MODELO DE ANÁLISE

VITOR GUIMARÃES MORAIS

Universidade Federal da Bahia
vitorguimaraesmoraes@gmail.com

JORGE LUIZ LORDÊLO DE SALES RIBEIRO

Universidade Federal da Bahia
jorgeluzdesales@gmail.com

RESUMO

A qualidade da Educação Superior se constitui como campo de estudo e pesquisa, marcado por um dissenso a respeito do que se entende por qualidade, considerando que este é um termo subjetivo e polissêmico. O objetivo deste artigo é revisar criticamente as diferentes definições do conceito de qualidade, sua aplicação no campo da Educação Superior e formas utilizadas para categorização dessas definições, buscando propor um modelo que nos permita analisar as concepções de qualidade adotadas pelos docentes universitários para julgar os cursos de graduação. Através de uma revisão sistemática da literatura foram selecionados artigos e livros que tratassem diretamente do conceito de qualidade ou proposta de categorização, encontrando assim vinte e seis conceitos e três categorizações distintas, que foram analisados de acordo com suas similaridades e diferenças. Ao final, formaliza-se uma proposta de atualização de uma das categorizações encontradas, com vista a uma melhor adequação do seu uso na Educação Superior.

Palavras chave: Qualidade. Qualidade na Educação Superior. Conceito de Qualidade. Universidade.

1. INTRODUÇÃO

Na Educação Superior brasileira há uma preocupação cada vez maior em torno da sua qualidade, seja para melhorá-la, seja para manter padrões mínimos de funcionamento. Mas, apesar dessa preocupação, não há um consenso acerca do que se entende por qualidade. Por conta disso, muitos se lançam na tentativa de defender seus pontos de vista a respeito do que consideram uma boa educação e de quais caminhos devem ser seguidos para alcançá-la. Sendo qualidade um termo polissêmico, não se espera, nem se deseja, consenso acerca da sua definição (MOROSINI, 2016). Porém, tantas perspectivas diferentes podem gerar uma confusão no momento de compreender suas motivações, princípios e objetivos do seu uso, produzindo, por consequência, dificuldades na formulação de políticas institucionais e, sobretudo, no campo da avaliação.

Parte das divergências em relação às definições de qualidade se explica pela própria polissemia do termo que permite variados entendimentos. Além disso, cada definição é influenciada pelo momento histórico, ressaltando, com maior ou menor intensidade, os movimentos políticos, sociais, econômicos e culturais da época (BERTOLIN, 2007; DAVOK, 2007; GUSMÃO, 2013). No caso do Brasil, Gentili (1994), considera que em meados da década de 1980, a Educação Superior brasileira sofreu a influência de um governo de orientação neoliberal, que valorizou fortemente as noções de eficácia, eficiência e competitividade, e isso se refletiu no entendimento de qualidade na época. Mais recentemente, a influência de governos com posições políticas socialistas, também se refletiu na concepção de qualidade da educação, destacando mais fortemente aspectos como inclusão, democratização, colaboração etc., em lugar da eficácia e eficiência, competição, critérios relacionados ao mundo empresarial. A aceitação ou a oposição à transposição do conceito de qualidade com características do campo empresarial para o campo educacional criou um espaço de debate e construção próprio para a elaboração das mais variadas ideias do que seria uma educação de qualidade (GARVIN, 2002).

Esse campo de debates, polarizado em torno dessas duas vertentes ideológicas, produziu uma grande quantidade de conceitos e definições de qualidade, cujas raízes epistemológicas ora refletem influências de um lado, ora refletem influências do lado oposto. O objetivo deste artigo é revisar criticamente as diferentes definições do conceito de qualidade, sua aplicação no campo da Educação Superior e formas utilizadas para categorização dessas definições, buscando propor um modo que nos permita analisar as concepções de qualidade adotadas pelos docentes universitários para julgar os cursos de graduação.

Para dar conta desse objetivo o texto procura inicialmente situar o contexto em que a qualidade se insere, destacando a transposição da definição de qualidade da área da administração empresarial para a educação. Em seguida faz um levantamento na literatura sobre os conceitos de qualidade, discute os conceitos e as categorizações de qualidade encontrados na literatura, explicitando algumas de suas similaridades e diferenças. Finalmente, a partir da análise das categorizações existentes, formaliza uma proposta de atualização e modificação das categorizações encontradas, com vistas a uma melhor adequação do seu uso para a análise das concepções de qualidade utilizadas para avaliação dos cursos de graduação.

2. O DESENVOLVIMENTO DO CONCEITO QUALIDADE

No campo da educação, a questão da qualidade é uma preocupação constante, pois está intimamente atrelada aos processos de avaliação. Tyler, em 1949, utilizou o conceito de qualidade entendido como o ajuste aos propósitos para desenvolver seu trabalho e analisou diferentes objetivos educacionais, refletiu sobre como as experiências de aprendizagens podem ser avaliadas e tratou de forma muito direta como considera que a educação deve ser concebida (TYLER, 1949).

Com o passar do tempo, outros autores, como Groot (1983), Ball (1985), Barnett (1988) e McClain, Krueger e Taylor (1989) se empenharam em fortalecer o significado de qualidade entendido como um conjunto de objetivos que são satisfeitos, como uma tarefa de ajuste aos propósitos (WATTY, 2005). Bertolin (2007) destaca que esses autores, além de atualizarem o conceito, utilizavam-no para pensar a Educação Superior. Isso porque desde os avanços produzidos pela Revolução Industrial no século XVIII, a qualidade esteve presente como elemento central na produção das mercadorias, fato que culmina na formulação do fordismo no começo do século XX, que criou base para que fosse incorporado ao conceito de qualidade as noções de produção em série, o menor custo de produção e a satisfação do cliente.

Para Adams (1993), nos EUA, o que se buscava ao transportar a noção de qualidade do campo empresarial para o campo educacional era poder determinar se a educação que estava sendo ofertada atendia adequadamente às demandas, previamente definidas pelo próprio mercado. A transposição da noção de qualidade do campo empresarial para a educação pode ser explicada, em parte, por conta da necessidade de se ter maior controle da relação custo/benefício neste setor, dado o cenário de crise econômica brasileira vivida na década de 1980, ademais, também houve grande participação da iniciativa privada na educação (DIAS SOBRINHO, 2003), fato que se verifica até os dias atuais, pois o sistema brasileiro de ensino superior é composto em 87,9% por instituições privadas, segundo censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira em 2017 (INEP, 2017).

Apenas no começo da década de 1980 é que a preocupação com a qualidade se estende para os níveis básico e superior do ensino, marcado pelo constante aparecimento do termo nos textos sobre educação. Esta ampliação, para Adams (1993) e Gentilli (1994), acontece como efeito da mudança nas políticas públicas da educação, em que o foco deslocou-se da democratização do acesso para a garantia da qualidade.

Para entender a mudança de foco no ensino superior, ajuda pensar que durante a década de 1980 o Brasil passava por um governo de orientação neoliberal e em grave crise econômica, o que levou cada vez mais a Educação a ser entendida como prestação de serviço (ELASSY, 2015), mas, além disso, teve base nas noções de “adaptabilidade”, “competitividade”, “produtividade”, “rentabilidade” e “ajuste ao mercado” (GENTILLI, 1994), características oriundas do campo empresarial.

Se, por um lado, a aproximação da noção de qualidade mais empresarial permite que a Educação Superior passe a ser vista como uma prestação de serviço, por outro lado, deve ser entendida como um bem público, visto que é assim reconhecida na Conferência Mundial Sobre Ensino Superior em 1998. Nessa mesma conferência, na edição de 2009, tratou-se de reforçar a responsabilidade social da educação por investidores e, principalmente, por governantes, entendendo que os objetivos da Educação Superior devem ir além da formação técnica, e contribuir para a formação de cidadãos éticos, de pensamento crítico e comprometidos com os valores democráticos (UNESCO, 2009).

3. QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: CONHECENDO OS CONCEITOS

A partir da revisão narrativa de artigos acadêmicos sobre o tema nos buscadores Scientific Eletronic Library Online (SciELO) e no Google Acadêmico, utilizando as expressões “conceito de qualidade”, “concepção de qualidade”, “qualidade”, “qualidade na educação superior”, além da consulta manual às referências citadas nos artigos encontrados e livros sobre a temática estudada foram incluídos os trabalhos que tratavam diretamente sobre um conceito ou categorização de qualidade, resultando em 163 trabalhos que após leitura dos resumos, identificou-se 26 diferentes conceitos de qualidades e três formas de categorização.

3.1 OS CONCEITOS DE QUALIDADE

O primeiro grupo de conceitos parte de uma identificação com as políticas neoliberais que, para Marinho (2016), reflete a noção de qualidade empresarial, tendo como conceito principal a Qualidade total. Para este grupo, Qualidade Total pode ser brevemente resumida pela extrema preocupação com a satisfação do cliente em relação a determinado produto, e para isso, há forte conformidade com os requisitos de sua produção e atenção para a melhoria contínua, pautados no menor custo de produção possível (CAMPOS (1992); CROSBY (1979); DEMING (1990); FEIGENBAUN (1991); ISHIKAWA (1986); JURAN (1974); MAÑAS (2006); MEZOMO (1997); PALADINI (1994); PRAZERES (1996); RAMOS (1992); ROBBINS (2000); SCHOLTES (1992); TEBOU (1991)). A presença constante desse conceito ao longo dos anos chama a atenção para a importância que teve na gestão da qualidade.

Além dessa definição, Mezomo (1997, p. 23) complementa que o conceito de Qualidade Total pressupõe que a organização defina assertivamente a missão (quem é, o que faz, quem são os clientes, que necessidades eles têm, quem as atende e em que nível); tenha uma visão de futuro (versus ações de resultados imediatos); tenha e execute um planejamento estratégico que realize essa visão de futuro; tenha valores e princípios consistentes com sua identidade (missão), sua visão de futuro e seu planejamento estratégico. Essas são características que podem, inclusive, ser encontradas em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras.

O segundo grupo de conceitos é o que trata da qualidade social. A preocupação para esse grupo é com os rumos da educação e com a possibilidade que possa ser tratada como um produto a ser comercializado. Trabalha-se, assim, com conceitos de qualidade opostos aos interesses do mercado e focam nas questões sociais, tecendo uma crítica ao modelo brasileiro de educação e sua respectiva concepção de qualidade. Fazem parte deste grupo os trabalhos de Arroyo (1992) e Camini (2001), que apresentam conceitos de qualidade social e cultural; Dias Sobrinho (2013), com a noção de qualidade social, de pertinência e relevância; Rios (2001), com a ideia de melhor qualidade; Demo (2002), que introduz uma ampla definição dialética de qualidade formal e política; e Adorno (1995), Pucci (1994) e Freire (1993), que abordam o tema do ponto de vista da educação crítica (SANTANA, 2007, p. 19-39).

Sobre o conceito de Demo, cabe explicar que, para ele, a qualidade na educação pode ser dividida em qualidade formal, definida como a “[...] habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas e procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento” e qualidade política, que se refere “[...] à competência do sujeito em termos de se fazer e de fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana” (DEMO, 2001, p. 14).

Davok (2007) entende que a qualidade formal ressalta o manejo e a produção do conhecimento como fatores primordiais para a inovação, enquanto que a qualidade política tem como condição básica a participação do indivíduo, relacionando-se a fins, valores e conteúdos. Entre esses dois tipos de qualidade se estabelece uma relação dialética e, para Demo, é necessário que as duas formas de qualidade coexistam, uma só tem sentido através da atuação da outra.

O terceiro grupo de conceitos é o da crítica à qualidade, nessa perspectiva, parte-se, também, na direção de uma prática socialmente responsável e ética, porém, o uso da qualidade na educação é pensado de maneira crítica, como demonstrado por Ghanem (2000). Este autor almeja uma sociedade como aquela que leva em consideração o estado democrático e a importância da educação como bem público e legítimo de toda a população. Para ele, melhor do que pensar uma educação de qualidade, seria pensar uma educação democrática. Ele explica dizendo que:

Para uma educação escolar adequada à democracia, não se trata, enfim, de ‘melhorar’ ou ‘aumentar’ a qualidade da educação escolar. Trata-se de mudar de qualidade, edificar um outro modelo baseado na produção de conhecimento. Nesse modelo, mais importante que estabelecer um padrão nacional ou internacional, é que cada grupo

local estabeleça, com crescente nitidez, o conhecimento que necessita produzir, podendo, por conseguinte, tornar evidentes os conhecimentos já existentes que suportem essa produção. Somente após esse percurso, restaria buscar as formas eficientes de dominar os conhecimentos existentes. (GHANEM, 2000, p. 209-210)

A mudança sugerida por Ghanem significa dizer que os termos deveriam ser outros, nesse sentido, Bianchetti (2008) enfatiza que os esforços devem ser direcionados a definir quais os sentidos e significados da educação ao invés de falar em qualidade, sem esquecer que esse é sempre um ato político. Como crítica à qualidade, Escudero (1999, p. 2) destaca que esta é oferecida, no campo educacional, como um guarda-chuva protetor, como se o desejo pela qualidade fosse a conquista definitiva do desenvolvimento e progresso que ninguém pode se recusar a querer.

Cabrito (2009, p.187) defende que o conceito de qualidade, se usado e se for objeto de avaliação, deve ter objetivos condizentes com a proposta de uma avaliação formativa que contribua na transformação da realidade e na elaboração de respostas adequadas a cada situação particular. Apesar desse autor considerar válido o uso do termo qualidade na educação, ele o faz sob determinadas condições e, assim como Bianchetti, concebe que a seleção de determinados critérios, se voltados aos interesses de mercantilizar a educação, tornaria a própria discussão de qualidade como não aceitável.

Os diferentes entendimentos sobre qualidade, quando arrumados com base no seu conteúdo, simplifica o entendimento sobre como o campo de estudo e pesquisa da qualidade da Educação Superior se organiza. O Quadro 1 sintetiza as informações apresentadas até então.

QUADRO 1 – PRINCÍPIOS E CARACTERÍSTICAS DOS CONCEITOS DE QUALIDADE

Grupos	Autores	Conceitos
Empresarial (14)	Campos (1990); Crosby (1979); Deming (1990); Feigenbaum (1991); Ishikawa (1986); Juran (1974); Mañas (2006); Mezomo (1994); Paladini (1994); Prazeres (1996); Ramos (1992); Robbins (2000); Scholtes (1992); Tebou (1991)	Qualidade total pode ser brevemente resumida por estar unicamente preocupada com a satisfação do cliente em relação a determinado produto, e para isso, há forte conformidade com os requisitos de sua produção e atenção para a melhoria contínua, pautados no menor custo de produção possível.
Qualidade Social (8)	Adorno (1995); Arroyo (1992); Camini (2001); Demo (2002); Dias Sobrinho (2013); Freire (1993); Pucci (1994); Rios (2001)	Qualidade como a aplicação do sentido social e público às finalidades e objetivos essenciais da educação: a formação, o desenvolvimento da sociedade, o aprofundamento de valores como solidariedade, liberdade, justiça, direitos públicos, diversidade etc.
Crítica à Qualidade	Bianchetti (2008); Cabrito (2009); Escudero (1999); Ghanem (2000)	Objetiva a sociedade como aquela que leva em consideração o estado democrático e a importância da educação como bem público e legítimo de toda a população. Melhor do que pensar uma educação de qualidade, seria pensar uma educação democrática.

Fonte: Elaborado pelos autores.

4. QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: CONHECENDO AS CATEGORIAS

A multiplicidade dos conceitos de qualidade, conforme foi mostrada, dificulta não só o entendimento como a possibilidade de verificar o quanto eles têm em comum e quais os seus pontos de convergência. Nesse sentido, a categorização dos conceitos facilita o entendimento e permite uma visão mais global, permitindo melhor apreensão do conjunto. A partir de um levantamento na literatura foram encontradas três categorizações que, de maneira geral, abarcam os conceitos apresentados até aqui.

Um primeiro esforço foi apresentado por Harvey e Green (1993), voltado para o mapeamento da aplicação do uso da qualidade em diferentes contextos educacionais e ajuda a compreender que algumas concepções, a nível teórico, têm maior destaque ou relevância no campo educacional. No trabalho publicado em 1993, Harvey e Green categorizaram diferentes concepções de qualidade em cinco grupos: a) qualidade como fenômeno excepcional, ou seja, como elemento central na tomada de decisões; b) qualidade como perfeição ou coerência, que enfoca o processo e o cumprimento fiel dos objetivos; c) qualidade como ajuste a um propósito, relaciona-se com a finalidade e utilidade do produto, preocupa-se com a satisfação de quem o utiliza; d) qualidade como relação custo-benefício, associa-se com a ideia de accountability e de produtividade ou rendimento, e) qualidade como transformação, baseado na ideia de desenvolver habilidades no consumidor-aluno e também lhe possibilitar exercer influência nesse processo de transformação.

A partir de outra perspectiva, Bertolin (2007) analisa o cenário brasileiro e propõe que a qualidade da educação seja trabalhada a partir de três visões gerais: a visão economicista, pluralista e de equidade. Segundo o autor, a visão economicista da qualidade interessa principalmente ao setor privado, ao setor governamental identificado com o ideário neoliberal e com órgãos internacionais, como a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) ou o Banco Mundial. A visão economicista, então, é aquela em que a educação teria como missão principal contribuir para o crescimento da economia e preparar os indivíduos para o mercado de trabalho, sendo caracterizada pelo uso de termos como empregabilidade e eficiência e enfatiza a Educação Superior como instrumento necessário à potencialização do crescimento da economia e da empregabilidade (BERTOLIN, 2007, p 144-148).

Ainda para Bertolin, focar os processos na empregabilidade e eficiência é questionável, afinal, empregabilidade é entendida como “a propensão de um graduado exibir os atributos que os empregadores antecipam como necessários para o futuro funcionamento eficaz de suas empresas” (HARVEY, 2018). Além disso, pensar a educação única e exclusivamente por esses modos é aplicar o que Paulo Freire (2011) entende como educação bancária, ou seja, a educação se limitaria à mera transmissão de conhecimento, não reconhecendo a necessidade de incluir diferentes saberes e as necessidades locais na elaboração coletiva do conhecimento.

Por outro lado, alinhadas à ideia de uma educação democrática, estão a visão pluralista e a visão de equidade. Os principais defensores dessas duas tendências são a Unesco, parte da União Europeia e o setor educacional. A pluralista é aquela que entende a Educação Superior como encarregada de desenvolver os mais diversos aspectos sociais, culturais, econômicos e democráticos da sociedade. É na visão pluralista que se pensa a emergência da heterogeneidade das necessidades locais, institucionais e regionais, além disso, reconhece a importância da participação dos protagonistas educacionais nos atos decisórios e avaliativos. (BERTOLIN, 2007, p. 148-150)

Já a visão de equidade se apresenta como mais uma tendência, entendendo que qualidade e equidade são indissociáveis. Por este ângulo, diversos aspectos são englobados como relevantes para a educação, 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” (BERTOLIN, 2007, p.

150-153). Em suma, o que se preza é contribuir para a coesão social através da equidade por todos esses diferentes aspectos.

Uma terceira categorização dos conceitos de qualidade é proposta por Santana (2007). Em seu trabalho, dedicou-se a superar a dificuldade de agrupamento dos conceitos. Com isso, ela considerou a existência de apenas duas perspectivas opostas que podem ser utilizadas para analisar os conceitos de qualidade, sendo elas a racionalidade crítica (RC) e a racionalidade instrumental (RI). A partir dessas perspectivas, ela identificou autores que seriam partidários de uma ou de outra e apresentou seus conceitos.

Para Santana (2007), a qualidade na RI refere-se à eficiência, controle e competitividade dos processos e resultados da educação, visando à acumulação de capital. Desse modo, “o que importa é proceder de forma eficaz, isto é, sob o controle, e não em função da emancipação social e individual” (SANTANA, 2007, p. 33) e complementa, afirmando que nessa perspectiva a preocupação é com o processo, mas, além disso, com a satisfação do sujeito que consome seu produto. A qualidade nessa perspectiva é usada como perfeição ou coerência, ajuste a um propósito e como relação custo-benefício, utilizações já mapeadas por Harvey e Green em 1993.

Diversos autores contribuíram para que se chegasse a essas definições, a RI surge com o forte viés das teorias da administração, com autores renomados e já citados, como Deming, Juran, Ishikawa e Crosby, que desenvolveram ao longo dos anos a ideia de controle total da qualidade nas suas organizações. Ao aproximar essa perspectiva da educação, Mezomo (1994) e Ramos (1992), principalmente, assumiram a defesa da instrumentalidade em todos os níveis da educação brasileira.

Na perspectiva da RI o que se destaca é o uso da qualidade como processo ou propriedade de um produto, não há reflexão sobre o que significa qualidade na educação, o foco é no treinamento de habilidades e na manutenção da posição do cliente como soberano na tomada de decisões (SANTANA, 2007, p. 54-57).

Por outro lado, para explicar a racionalidade crítica, Santana utiliza as conceituações de outros autores já citados que podem ser considerados partidários dessa perspectiva, como Miguel Arroyo, Rios, Adorno, Pucci, Freire e Demo (SANTANA, 2007, p. 19-39). Portanto, baseado nesses autores, Santana explica que a RC pressupõe o compromisso e a responsabilidade social da educação, almejando o desenvolvimento da democracia e à emancipação humana. Pensar a qualidade por esse viés é defender que há a necessidade de embasar “os processos educativos nas capacidades emancipatórias do ser humano, ou seja, na integralidade das dimensões humanas e/ou de seu potencial intrínseco: a razão crítica, sentimentos, emoções, lazer, cidadania, etc.” (ZITKOSKI, 1995, p. 78).

Adotar a racionalidade crítica significa levar em consideração a importância da educação no desenvolvimento do sujeito em todas as suas possibilidades, acreditando que, desta forma, a produção do conhecimento está orientada para o bem comum. Entende-se que o uso da qualidade nessa situação deve ser reflexo de uma ação socialmente responsável e ética (SANTANA, 2007). Assim, as categorizações encontradas podem ser resumidas de acordo com o Quadro 2.

Em síntese, percebe-se que o trabalho realizado por Harvey e Green (1993), que consiste no mapeamento do uso da qualidade, ajuda a compreender sua aplicação no campo teórico e também a identificar qual definição tem maior destaque ou relevância no campo educacional, porém, não dá conta de explicar porque a qualidade é utilizada assumindo uma ou outra função. Por conta disso, Bertolin (2007) desenvolveu sua própria categorização, tendo como objetivo identificar a quem interessava a utilização da qualidade de acordo com as funções de Harvey e Green, reduzindo de cinco para três categorias. Em seu trabalho, Bertolin utilizou, principalmente, a perspectiva econômica para explicar as motivações por trás de cada função da qualidade, tangenciando, por consequência, motivações políticas.

QUADRO 2 – CATEGORIZAÇÕES DO CONCEITO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO.

Autor/Categorias	1	2	3	4	5
Harvey e Green (1993)	Fenômeno excepcional	Perfeição ou Coerência	Ajuste a um propósito	Relação custo-benefício	Transformação
Bertolin (2007)	Visão Economicista	Visão Pluralista	Visão de Equidade		
Santana (2007)	Racionalidade Instrumental	Racionalidade Crítica			

Fonte: Elaborado pelos autores.

Em paralelo ao trabalho de Bertolin e suas visões economicistas, pluralista e de equidade, Santana (2007) compreendeu que a utilização de uma ou outra definição de qualidade é necessariamente uma questão política e por isso considerou que o cenário brasileiro consiste no embate de duas racionalidades principais, que entende a educação como despesa ou a educação como investimento. Categorizando as definições de qualidade a partir desse aspecto, a proposição de Santana consiste em organizar as diferentes definições em racionalidade crítica e racionalidade instrumental, tornando-se assim, a categorização mais simples de ser utilizada, ao mesmo tempo que incorpora a questão política como fator que deve ser central ao pensar a educação.

5. ADEQUAÇÃO DE UMA CATEGORIZAÇÃO PARA ANÁLISE DO CONCEITO DE QUALIDADE

Na medida em que novas utilizações e abordagens do conceito de qualidade surgem, aumenta a necessidade de precisão do termo e adequação das categorizações, de modo a permitir uma melhor compreensão do seu significado. Esse movimento é percebido no surgimento das categorizações encontradas na literatura, em que há o intuito de adaptar um trabalho anterior às novas demandas, e também de preencher lacunas teórico-práticas. Entretanto, essas categorizações não são suficientes para analisar a qualidade da Educação Superior. A primeira, de Harvey e Green (1993), tem uma abordagem ampla e analítica do termo qualidade, mas, apesar de classificar as funções em que a qualidade pode ser encontrada, não reflete as questões políticas e econômicas em torno da educação. A segunda categorização, de Bertolin (2007), considera que é necessário associar o uso do termo qualidade aos interesses econômicos e busca identificar os investidores de cada perspectiva elencada, porém, a ênfase no aspecto econômico, faz com que as questões políticas encontradas entre os conceitos de qualidade, não sejam contempladas. Por outro lado, a categorização de Santana (2007), a partir da perspectiva política, facilita a compreensão da qualidade e possibilita que diferentes elementos sejam agrupados nessa sua nova divisão. Entre as três categorizações de Harvey e Green (1993), Bertolin (2007) e Santana (2007) houve uma mudança de paradigma teórico, os arranjos foram feitos a partir de uma mudança ideológica ou uma mudança de ponto de vista.

Em sequência, por considerar que a divisão realizada por Santana (2007) retoma a discussão política encontrada entre os conceitos de qualidade, sua categorização será atualizada. Isso significa reconhecer que suas categorias podem ser ampliadas, de modo a oferecer mais recursos na interlocução com as diferentes noções de qualidade. Além disso, observa-se a necessidade de reparar fragilidades da categorização, principalmente na escassez de elementos operacionais para analisar o uso da qualidade na educação.

Dessa forma, o trabalho proposto por Santana (2007) será utilizado como ponto de partida e serão discutidos, de maneira geral, três pontos que serão explicados adiante, a saber: a) a aplicação prática da avaliação da qualidade; b) o estabelecimento dos interessados nos discursos da qualidade; c) a superação do uso da qualidade como um guarda-chuva protetor.

Portanto, o primeiro ponto a ser destacado sobre a avaliação da qualidade, é que a discussão acerca do seu efeito na educação brasileira é um aspecto que deve ser analisado além da teoria, como explica Moraes e Kalnin (2018, p. 543), ao definirem que a necessidade atual no campo da qualidade é de uma definição “[...] elucidativa em caráter teórico que, ao mesmo tempo, é operacional ao ser aplicada a diversos níveis e contextos, respeitando suas particularidades objetivas (técnicas) e perspectivas subjetivas (simbólicas)”. Com isso, percebe-se que a discussão gira em torno das implicações práticas, mais precisamente, no nosso caso, sobre a avaliação da qualidade, ponto central no gerenciamento das IES brasileiras públicas e privadas.

A avaliação da qualidade recai com maior destaque sobre as IES brasileiras principalmente a partir da década de 1990, época em que a expansão do ensino superior pelo viés privado acontece com maior intensidade (DIAS SOBRINHO, 2010). Essa expansão “[...] se constituiu em antítese da real democratização do ensino superior no país.” (SOUSA, 2003, p. 20) e “[...] representou também uma ruptura na transmissão e produção de um saber crítico, que vinha conquistando um espaço em determinadas áreas do conhecimento, na universidade brasileira.” (MARTINS, 1989, p. 41).

Em 1998, o Brasil já contava com 78% de suas IES privadas (BRASIL, 1999), hoje, atingimos o marco de 87,9% (2017). Para lidar com esse cenário, a avaliação tenta suprir uma necessidade regulatória e assume características de uma intervenção governamental, com o objetivo de avaliar de modo quantitativo e objetivo a eficiência educacional (Barreyro e Rothen 2006).

Nessa lógica, Ribeiro (2015) reconhece que a função regulatória utiliza um modelo de avaliação seguido em larga escala não só no Brasil como internacionalmente. Para ele, trata-se de avaliações que se propõem a garantir o cumprimento das normas estabelecidas para o funcionamento da instituição e de seus cursos, almejando assegurar determinado nível de qualidade, se caracterizando por um viés tecnocrático e centralizador. Percebe-se que, nesse caso, a concepção de qualidade utilizada é aquela que foca o processo e o cumprimento dos objetivos.

Entretanto, a avaliação com função regulatória não é a única forma de avaliação possível. Existe também a função educativa, esta, tem como objetivo o aprimoramento do objeto avaliado. A avaliação educativa ou formativa, como também é conhecida, costuma partir da ampla participação dos demais envolvidos no processo de avaliação, mas, diferente do modelo regulatório, a ênfase é na análise qualitativa e considera crucial a participação de todos os segmentos da instituição, seu processo é, então, participativo e democrático (RIBEIRO, 2015, p. 148).

Avaliar implica a medição de algo e, para Cabrito (2009), quando isso acontece, necessariamente se envereda em um processo comparativo. Para ele, caso ocorra a comparação com objetos diferentes na educação, começaria um acirramento que é contraproducente e inadequado, sugerindo que uma IES só deve ser comparada com ela mesma, assim como seus respectivos cursos.

Dessa forma, a avaliação é um aspecto que deve ser levado em conta ao se falar de qualidade, principalmente porque a partir dela é que se pode pensar a quem interessa avaliar a qualidade, ou seja, a quem interessa a utilização de determinados critérios e indicadores. Pensando nisso, uma das contribuições de Bertolin (2007) com as visões economicista, pluralista e de equidade, é, justamente, identificar os *stakeholders*, ou seja, os principais grupos interessados, de maneira geral, na utilização de conceitos específicos de qualidade.

Por fim, mas não menos importante, Ghanem (2000) considera que utilizar o termo qualidade é, possivelmente, incorrer na manutenção de um posicionamento político hegemônico e socialmente excludente. Sobre isso, ele explica que “a implementação de programas de qualidade no âmbito do serviço público é comumente acompanhada da identificação do cliente como sendo ‘o conjunto da sociedade’, o que seria uma indiferenciação inaceitável.” (GHANEM, 2000, p. 181).

Machado (1997) complementa a problematização do uso do termo qualidade quando coloca como propósito da educação uma formação cidadã, ou seja, uma educação caracterizada como articulação entre projetos individuais e coletivos a partir de instrumentos legítimos para tal fim. Justamente por conceber a educação dessa forma, não cabe a correspondência entre qualidade e satisfação do cliente, afinal, os interesses seriam aqueles que tenham relação com um desenvolvimento social ético e em prol da redução das desigualdades (GHANEM, 2000).

Dessa forma, problematizar a qualidade consiste em colocar em dúvida se a utilização desse conceito é favorável ou não aos interesses sociais. Por isso, quando Ghanem (2000) sugere pensar uma educação democrática, invés de uma educação de qualidade, ele representa um pensamento crítico que almeja superar, por exemplo, a educação baseada na transmissão do conhecimento ou a educação bancária, expressão utilizada por Paulo Freire (2011) para se referir ao modelo de ensino em que o professor é o único detentor de conhecimento e que o aluno é o receptáculo deste conhecimento.

Em síntese, Ghanem (2000) propõe pensar a educação por um caminho diferente daquele em que a qualidade está colocada como papel central. Para ele, a utilização arbitrária da qualidade não é o suficiente para justificar e produzir mudanças efetivas na educação, sendo preciso, antes de mais nada, compreender que a polissemia desse termo é desejada porque deixa em aberto a utilização de quaisquer valores e objetivos sob a égide da qualidade (GHANEM, 2000). A contribuição desse tipo de questionamento é possibilitar a emergência da oposição entre o conservadorismo mercadológico da educação e a inovação proposta pela emancipação social crítica e responsável com os interesses coletivos (Dias Sobrinho, 2013).

Sendo assim, buscando dar conta das deficiências apontadas, baseou-se na categorização de Santana (2007), ampliando a sua definição com base nas perspectivas de qualidade relatadas. A apresentação da categorização foi realizada de modo que permita maior operacionalização do trabalho, inclusive, o termo “racionalidade”, utilizando por Santana, foi substituído por “qualidade”, por entender que se trata de um modelo de análise da própria qualidade.

Dispõe-se de uma definição atualizada, portanto, textualmente diferente de Santana (2007), para cada categoria, condensando os conceitos que foram incluídos neste trabalho e, logo em seguida, um quadro com os aspectos que melhor representa cada grupo.

a) Qualidade Crítica na Educação Superior

Compreende a Educação Superior como possibilidade de emancipação humana, comprometida com o processo de desenvolvimento econômico, cultural, social e democrático. Tem por finalidade contribuir para a coesão social, com ênfase na equidade, tanto no sentido de oportunidades de acesso à Educação Superior, quanto na homogeneidade da educação que é proporcionada pelas IES. Estas, por sua vez, têm o papel de prezar pelo diferente, e pela relevância e pertinência de sua participação na emergência das especificidades locais. Dá-se ênfase à capacidade dos sujeitos em se tornar conscientes e participativos na determinação do conhecimento que cada grupo necessita produzir, reconhecendo e utilizando o que já existe que suporte esta produção. Aliado a este objetivo, propõe-se uma avaliação amplamente participativa, que tenha o intuito de desenvolver, aprimorar e dar suporte ao trabalho desenvolvido.

QUADRO 3 - ASPECTOS DA QUALIDADE CRÍTICA

ASPECTO	DESCRIÇÃO
Emancipação e Autonomia (GHANEM, 2004)	Quando transmite a ideia de que cada grupo deve determinar o tipo de conhecimento que precisa produzir, entendendo que são capazes de tal atividade e que conceba as instituições educativas como um meio de suporte para a elaboração destes mesmos conhecimentos.
Pluralista (BERTOLIN, 2007)	Quando concebe a Educação Superior como relevante no desenvolvimento econômico, cultural, social e democrático, com foco nas especificidades locais e na heterogeneidade do sistema educativo.
Equidade Social (DIAS SOBRINHO, 2013; BERTOLIN, 2007)	Quando entende a Educação Superior com a função de desenvolver a coesão social, prezando pela igualdade de oportunidades de acesso e pela homogeneidade da educação das instituições.
Político-participativo (DEMO, 2004)	Quando transparece a ideia de que os processos políticos e educacionais devem ser decididos pelos próprios sujeitos envolvidos, prezando pelo processo amplamente democrático no desenvolvimento das questões humanas.
Avaliação Educativa (RIBEIRO, 2015)	Quando determina que a função da avaliação é desenvolver e aprimorar o trabalho com base na participação e opinião de todos os segmentos avaliados e envolvidos.

Fonte: Elaborado pelos autores.

QUADRO 4 - ASPECTOS DA QUALIDADE INSTRUMENTAL

ASPECTOS	DESCRIÇÃO
Qualidade Total (PALADINI, 1994; MEZOMO, 1997)	Quando transmite a ideia de que a Educação Superior deve satisfazer os desejos de quem utiliza seus serviços, percebe esses usuários como clientes e preza pela melhoria contínua de suas características, visando maior consumo de seus serviços.
Transmissão de Conhecimento (FREIRE, 2011)	Quando transmite a ideia de que a educação deve instruir os sujeitos a partir do conhecimento técnico-científico já existente, não admitindo os saberes populares ou reconhecendo as necessidades contemporâneas locais.
Econômico (BERTOLIN, 2007)	Quando concebe a Educação Superior voltada principalmente para o desenvolvimento econômico e na preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho. Preza pela eficiência e visa a empregabilidade.
Formal (DEMO, 2004)	Quando transmite a ideia de que a Educação Superior deve desenvolver a habilidade de manejar instrumentos, técnicas e procedimentos para enfrentar os desafios contemporâneos.
Avaliação Regulatória (RIBEIRO, 2015)	Quando coloca como função da avaliação garantir o cumprimento das normas por parte das instituições e seus cursos, prezando pela “qualidade mínima” das instituições, com um viés tecnocrático e centralizador na tomada de decisões.

Fonte: Elaborado pelos autores

a) Qualidade Instrumental na Educação Superior

Concebe que o principal objetivo da educação é atuar no crescimento econômico e preparar os indivíduos para o mercado de trabalho. Por isso, utiliza princípios pautados na eficiência e controle dos processos e resultados da educação, visando não só a acumulação de capital, como também a satisfação do consumidor-aluno. Preza pelo desenvolvimento da habilidade de manejar os meios, técnicas e procedimentos diante dos desafios, como caminho necessário à potencialização do sujeito pensando sua empregabilidade. A ênfase do processo de ensino continua sendo baseada na transmissão do conhecimento. O processo avaliativo tem caráter tecnocrático e centralizador, com a função de garantir o cumprimento das normas estabelecidas no processo mercantilizado de produção de sujeitos e de conhecimento.

6. CONCLUSÃO

A partir do desenvolvimento desse estudo, que teve como objetivo discutir os diferentes conceitos e categorizações da qualidade, é possível destacar a grande influência da área empresarial sobre o conceito de qualidade quando aplicado ao campo da educação, sobretudo com a incorporação das noções de eficiência e eficácia, de adaptabilidade e produtividade, justificada possivelmente, pela expansão do sistema de ensino superior privado.

Como campo de discussão, a qualidade se tornou um fenômeno polarizado entre dois pontos de vistas: a educação entendida como uma prestação de serviço e a educação como um bem público. Essa cisão ideológica fica evidenciada na elaboração dos conceitos de qualidade e nas tentativas de categorização, dado que é um campo de estudo e pesquisa ainda em desenvolvimento.

No que diz respeito aos conceitos, percebe-se a tendência na formação de três grupos que refletem as diferenças ideológicas geradas pela própria utilização do conceito de qualidade quando aplicado à educação. Há, portanto, um grupo vinculado com as noções de qualidade utilizada no campo empresarial, com foco na satisfação do cliente, na produtividade e na relação custo-benefício e, no lado oposto, um grupo mais identificado com a noção de qualidade social, com foco no desenvolvimento da sociedade e que defende a formação cidadã através da educação. Por fim, existe um terceiro grupo que se posiciona entre esses dois polos, negando a utilidade da utilização do termo qualidade na educação, sugerindo ser mais adequado se pensar uma educação democrática.

Dentre as categorizações de qualidade encontradas na literatura, percebe-se que a aparente polarização dos conceitos torna-se diluída e em apenas uma delas o embate ideológico é retomado, em torno de duas categorias: a racionalidade instrumental e a racionalidade crítica. A ampliação dessas categorias permitiu um melhor entendimento do conceito de qualidade e sua aplicação na avaliação de cursos de graduação.

REFERÊNCIAS

ADAMS, D. **Defining educational quality**. Arlington: Institute for International Research, 1993.

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARROYO, Miguel. Qualidade total na educação: total mesmo? **Olho Aberto**. Belo Horizonte: Assembléia Legislativa, 1992.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. “Sinaes” Contraditórios: Considerações Sobre A Elaboração E Implantação Do Sistema Nacional De Avaliação Da Educação Superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, Especial, p. 955-977, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: jan-ago. 2018.

BERTOLIN, Julio C. G. Avaliação da qualidade do Sistema de Educação Superior Brasileiro em tempos de mercantilização: período 1994-2003. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/10339>. Acessos em: jan-ago. 2018.

BERTOLIN, Júlio C. G. Qualidade em educação superior: da diversidade de concepções a inexorável subjetividade conceitual. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 14, n. 1, p. 127-149, mar. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772009000100007&lng=en&nrm=iso>. Acessos em: 11 jun. 2018.

BIANCHETTI, Roberto Gerardo. Educação de qualidade: um dos dilemas fundamentais para a definição das políticas educativas. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 233–258, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 29.741 de 11 de Julho de 1951**. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior. Rio de Janeiro, 1951.

CABRITO, Belmiro Gil. Avaliar A Qualidade Em Educação: Avaliar O Quê? Avaliar Como? Avaliar Para Quê? **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 178-200, maio/ago. 2009.

CAMINI, Lúcia. **Educação pública de qualidade social: conquistas e desafios**. Petrópolis: Vozes. 2001.

CAMPOS, V. F. T. Q. C.: controle da qualidade total (no estilo Japonês). Belo Horizonte: Fundações Cristiano Ottoni, 1992.

CROSBY, P. B. **Quality is free: the art of making quality certain**. New York: Mc Graw-Hill, 1979.

DAVOK, D. F. Qualidade em educação. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 12, n. 3, p. 505-513, set. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772007000300007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 maio 2018.

DEMING, W. E. **Qualidade: a revolução da administração**. Rio de Janeiro: Saraiva, 1990.

DEMO, P. **Educação e qualidade**. 6. ed. São Paulo: Papyrus, 2001.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. **Avaliação (Campinas)**; Sorocaba, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-

40772010000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 abr. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772010000100011>.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772013000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 5 mar. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772013000100007>.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

ELASSY, N. The concepts of quality, quality assurance and quality enhancement. **Quality Assurance in Education**, Bingley, v. 23, n. 3, p. 250-61, July 2015. <https://doi.org/10.1108/QAE-11-2012-004>.

ESCUADERO, Juan Manuel. Calidad de la educación entre la seducción y las sospechas. **Heuresis**, Bologna, v. 2, n. 5, 1999. Disponível em: <www2.uca.es/HEURESIS/heuresis99/v2.html>. Acesso em: 1 maio 2008.

FEIGENBAUN, A. V. **Total quality control**. 3. ed. New York: Mc Graw Hill, 1991.

FAZENDEIRO, Antonio. Avaliação da qualidade da educação: uma abordagem no quadro do planeamento. In: **Conselho Nacional de Educação**. Qualidade e avaliação da educação. Lisboa: CNE – Ministério da Educação, Jul. 2002. Seminários e Colóquios.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 7ª edição, 2003, 119 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

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

GARVIN, D. A. **Gerenciando a qualidade**: a visão estratégica e competitiva. 4. ed. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2002.

GENTILI, Pablo. "O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional". In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1994.

GHANEM, E.G.G.J. **Educação escolar e democracia no Brasil**. 2000. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000. doi:10.11606/T.48.2000.tde-04112014-135113. Acesso em: 2018-04-05.

GUSMAO, J.B. A construção da noção de qualidade da educação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 299-322, jun. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362013000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 dez. 2016.

HARVEY, L. **Analytic Quality Glossary**. Quality Research International: 2004–2018. Disponível em: <<http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/>>. Acesso em: 6 abr. 2018.

HARVEY, Lee; GREEN, Diana. Defining Quality. **Assessment; Evaluation in Higher Education**, v. 18, n. 1, p. 9–34, 1993.

HARVEY, L. Evaluation for what? **Teaching in Higher Education**, London, v. 7, n. 3, p. 245-63, 2002. <https://doi.org/10.1080/13562510220144761>.

ISHIKAWA, K. **TQC: Total Quality Control: estratégia e administração da qualidade**. São Paulo: IM & c Internacional Sistemas Educativos, 1986.

JURAN, J. M. **Quality control handbook**. 3. ed. New York. McGraw-Hill, 1974.

MACHADO, Nilson José. Qualidade na educação: o óbvio e o obscuro. In: MACHADO, Nilson José. **Ensaio transversais: cidadania e educação**. São Paulo: Escrituras, p. 29-61, 1997.

MARINHO, Sidnei Vieira; POFFO, Gabriella Depiné. Diagnóstico da qualidade em uma IES: a percepção da comunidade acadêmica. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 21, n. 2, p. 455-478, Julho, 2016.

MARTINS, Carlos Benedito de Campos. O Novo ensino superior privado no Brasil (1964-1980). In: MARTINS, Carlos Benedito de Campos (Org.). **Ensino superior brasileiro: transformações e perspectivas**. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 11-48.

MAÑAS, Antonio Vico. Inovação e competitividade: um enfoque na qualidade. In: OLIVEIRA, Otávio J. **Gestão da qualidade: tópicos avançados**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.

MEZOMO, J. C. **Educação e qualidade total: a escola de volta às aulas**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MORAES, M.C.B; KALNIN, G.F. Qualidade na educação superior: uma revisão teórica da evolução conceitual no campo da educação superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 530-551, jul./set. 2018. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601114>.

MOROSINI, Marília Costa et al. A qualidade da educação superior e o complexo exercício de propor indicadores. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 64, p. 13-37, mar. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782016000100013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 maio 2018.

NEWTON, J. Views from below: academics coping with quality. **Quality in Higher Education**, Boston, v. 8, n. 1, p. 39-61, Ago. 2002.

PALADINI, E. P. **Qualidade total na prática: implantação e avaliação de sistemas de qualidade total**. São Paulo: Atlas, 1994.

- PRAZERES, P. M. **Dicionário de termos da qualidade**. São Paulo: Atlas, 1996.
- PUCCI, Bruno. Teoria crítica e educação. In: PUCCI, Bruno (Org.) **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Coleção Ciências Sociais da Educação. Petrópolis: Vozes, 1994.
- RAMOS, C. Excelência na educação: a escola de qualidade total. **Revista Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, n. 21, jul./ago. 1992.
- RIBEIRO, J. L. L. S. SINAES: o que aprendemos acerca do modelo adotado para avaliação do ensino superior no Brasil. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 20, n. 1, p. 143-161, mar. 2015.
- RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- ROBBINS, S. P. **Administração: mudanças e perspectivas**. São Paulo: Saraiva, 2000
- SANTANA, F. F. **A dinâmica da aplicação do termo qualidade na educação superior brasileira**. São Paulo: Editora Senac. 2007.
- SOARES, S. R.; TORRES, M. M.O. Qualidade do ensino: como docentes pesquisadores encaram esse desafio da universidade contemporânea?. In: SOARES, S. R.; MARTINS, E. S. (Org.). **Qualidade do ensino: tensões e desafios para os docentes universitários na contemporaneidade**. Salvador: Edufba, 2014. p. 298.
- SOUSA, José Vieira de. **O Ensino superior privado no Distrito Federal: uma análise de sua recente expansão (1995-2001)**. 2003. 279f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2003.
- SCHOLTES, P. R. **Times da qualidade: como usar equipe para melhorar a qualidade**. Rio de Janeiro: Qualimarty, 1992.
- TEBOU, J. **Gerenciando a dinâmica da qualidade**. Rio de Janeiro: [S. l.], 1991.
- TYLER, Ralph W. **Basic principles of curriculum and instruction**. University of Chicago, Illinois, U.S.A. 1949.
- UNESCO. **Conferência Mundial Sobre Ensino Superior: as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social**. Paris, 8 jul. 2009. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4512-conferencia-paris&Itemid=30192.
- WATTY, Kim. Quality in accounting education: what say the academics? **Quality Assurance in Education**, Bradford, v. 13, n. 2, p. 120–131, 2005.
- ZITKOSKI, Jaime José. Educação de qualidade: que qualidade queremos? Em OLIVEIRA, Lorita Maria de (Org.). **Qualidade em educação: um debate necessário**. Série Interinstitucional. Passo Fundo: Universidade de Educação Básica, 1995.