

Quinze anos do periódico QUALITY IN HIGHER EDUCATION (PARTE I)

Fifteen Years of Quality in
Higher Education (Part I)

Lee Harvey Copenhagen Business School, Dinamarca

James Williams Birmingham City University, Reino Unido

Texto original: Lee Harvey & James Williams.

Fifteen years of Quality in Higher Education.

Quality in Higher Education, v. 16, n. 1, p. 3-36, 2010.

Tradução de: Giselle Martins dos Santos Ferreira

Laélia Carmelita Portela Moreira

Submetido em 23/05/2014

Resumo

A análise explora 15 anos de contribuições publicadas no periódico *Quality in Higher Education*. Esta primeira parte da revisão concentra-se em processos e fatores externos, nacionais e internacionais, cujos desenvolvimentos, em uma ampla gama de países, são apresentados e avaliados. As contribuições sugerem que o conceito de qualidade não deve ser separado do propósito e do contexto, e que qualidade tem conotações políticas. Uma questão-chave para os países que têm introduzido sistemas de qualidade mais recentemente, especialmente os menos desenvolvidos, é a adequabilidade da transferência de sistemas estabelecidos em outras partes do mundo. Também chama atenção a forma como concepções de garantia de qualidade originárias do norte da Europa Ocidental e dos EUA têm servido de base para o desenvolvimento em todo o mundo e a pouca variação nos métodos adotados pela agências de garantia de qualidade. A proliferação dessas agências está sendo acompanhada por uma multiplicação de instâncias de qualificação e por pressão crescente para credenciar tudo, mesmo que isto não represente um meio seguro e encorajador de garantir a melhoria da qualidade. O balanço global das contribuições indica que avaliações externas de qualidade não são a melhor forma de incentivar a melhoria da qualidade, especialmente quando pautadas por forte viés de responsabilização. Um elemento essencial desse fracasso é a quebra da confiança. Outro problema apontado é a utilização de modelos empresariais e, em particular, a Gestão de Qualidade Total (GQT), considerados pelos autores em geral inadequados para a avaliação da educação superior, embora, não surpreendentemente, algumas contribuições tenham mostrado os impactos da gestão institucional na qualidade. No entanto, os indicadores de desempenho nacionais

são vistos com desconfiança, especialmente quando simplesmente se limitam a medir aquilo que é facilmente mensurável. Além disso, ranqueamentos são criticados em sua validade, metodologia e pela insuficiência das informações que fornecem aos alunos.

Palavras-chave: História da Qualidade. Garantia da Qualidade. Melhoria de Qualidade. Internacionalização. Responsabilização e prestação de contas. Confiança. Definição de Qualidade. Auditoria. Acreditação. Sistemas Nacionais de Avaliação. Sistemas Nacionais de Qualidade. Indicadores de Desempenho. Revolução da Qualidade.

Abstract

The review explores 15 years of contributions to *Quality in Higher Education*. In this first part the review focuses on external processes and factors, both national and international. The developments in a wide range of countries are reported and evaluated. The concept of quality should not be detached from purpose and context and quality has political undertones. A key issue for countries more recently introducing quality systems, especially less developed countries, is the transferability of systems established elsewhere in the world. Also apparent is how conceptions of quality assurance that originated in North West Europe and the USA have been the basis of developments around the world and how little variation there is in the methods adopted by quality-assurance agencies. The proliferation of quality-assurance agencies is being followed by a mushrooming of qualifications frameworks and the growing pressure to accredit everything, even if it is a poor means of assuring quality and encouraging improvement. The overall tenor of the contributions was that

external quality evaluations are not particularly good at encouraging improvement, especially when they had a strong accountability brief. An essential element in this failure is the apparent dissolution of trust. Another issue is the use of industrial models and TQM in particular, which contributors, on the whole, regarded as of little use in the higher education setting. Although, not surprisingly, some contributions showed that institutional management impacts on quality. However, national performance indicators are viewed with suspicion, especially when they simply measure the easily measurable. Further, ranking systems are critiqued for their validity, methodology and the inadequate information they provide for students.

Keywords: History of quality. Quality assurance. Quality improvement. Internationalisation. Accountability. Trust. Defining quality. Audit; accreditation. National qualifications frameworks. National quality systems. Performance indicators. quality revolution

Introdução

Já se passaram 15 anos desde a criação da revista *Quality in Higher Education* (QHE). Rever os últimos 15 anos de trabalho na área da qualidade é um exercício interessante e importante. Interessante porque "qualidade" se apresenta sob muitas facetas e diferentes perspectivas. Vale a pena porque afeta a todos no setor. O período tem sido de imensas transformações e desenvolvimento na Educação Superior (ES), todos, sem dúvida, envolvidos com a questão da qualidade. Massificação, internacionalização e mercantilização³ estão entre as mudanças mais fundamentais no setor e têm contribuído para o que Newton se referiu, nas páginas desta revista⁴, como a "revolução da qualidade".

QHE tem se constituído como um fórum inestimável para a discussão da qualidade, como esta se desenvolveu, e uma revisão da história da revista, desde sua criação, nos permite fazer um balanço das principais mudanças e desenvolvimentos nesse campo. Como os historiadores costumam muitas vezes ressaltar, só podemos ver para onde estamos indo explorando de onde viemos, o que é verdade neste caso. Para que a qualidade se torne parte da experiência de todos os interessados na ES, é necessário que se torne uma parte fundamental do que é feito no setor. Uma verdadeira cultura de qualidade é necessária. No entanto, há sempre uma tensão entre qualidade como ritual e qualidade conforme concebida pelos *stakeholders*⁵.

Origens

O periódico QHE nasceu de uma necessidade sentida, por seus fundadores, de um fórum de discussão sobre qualidade. O fluxo constante de artigos demonstra tanto seu êxito, quanto sua necessidade. No entanto, a revista também fez parte de outras iniciativas. Resultou, mais precisamente, do projeto *Quality in Higher Education*, financiado para explorar os significados da qualidade no início dos anos 1990. Como resultado adicional, se constituiu em uma publicação profissional para a Rede Internacional de Agências de Garantia da Qualidade na Educação Superior (INQAAHE)⁶.

Uma Revista verdadeiramente internacional

Quality in Higher Education foi, desde o início, concebida como um fórum internacional, e não como espaço de circulação de visões provincianas. Neste aspecto, a revista tem sido um sucesso espetacular.

Contribuições vieram de todos os cantos do mundo: da América do Norte, América do Sul, Austrália, do Sudeste Asiático, da China, Europa Ocidental, Escandinávia, Europa Central e Oriental, do Oriente Médio e Estados do Golfo, de África e do subcontinente asiático. Naturalmente, muitos artigos oferecem uma perspectiva dos países dos próprios autores, mas a seleção ocorreu com base na possibilidade de generalização. Nos últimos anos, muitas outras revistas de pesquisa sobre ES têm seguido o nosso exemplo, exigindo que os artigos tenham um apelo internacional.

Colaboradores Diversos

A revista também é diversificada no que se refere ao perfil dos colaboradores individuais. Contribuições foram recebidas e solicitadas de pesquisadores, profissionais e formuladores de políticas, cada um com perspectivas diferentes sobre qualidade. QHE buscou sempre reunir grupos diferentes, uma estratégia bem sucedida que tem se refletido nas origens dos muitos artigos submetidos à revista desde 1995.

Público diversificado e internacional

O público de QHE é diversificado e internacional. Essa diversidade tem incentivado os colaboradores a escreverem de forma acessível, o que muitas vezes não ocorre em periódicos acadêmicos. O debate sobre qualidade é importante para todos os que trabalham na ES e não deve ser baseado no uso excessivo de jargões, exclusivos para um pequeno grupo ou mesmo um pequeno conjunto de nações.

A revisão

A revisão é indicativa e abrange cerca de 320 contribuições substanciais publicadas nos primeiros 15 volumes da revista. Está dividida em duas partes: a primeira focaliza processos e fatores externos, nacionais e internacionais; a segunda⁷ aborda processos internos e de ensino e aprendizagem, e inclui uma análise do impacto da Garantia de Qualidade. Muitos artigos podem ser enquadrados em vários dos títulos da revisão, mas na grande maioria dos casos são mencionados apenas uma vez, considerando-se, geralmente, seu enfoque principal. Alguns são mencionados de passagem, visto que são explorados com mais detalhes na análise crítica apresentada neste volume por Pratasavitskaya e Stensaker.⁸

Primeira parte

1. Definição de qualidade

Em uma revista dedicada à qualidade da ES, pode-se esperar que uma série de contribuições focalizem a dificuldade de definir qualidade. O longo editorial de abertura do número inaugural de QHE (HARVEY, 1995a) apresentou diferentes conceitos e padrões de qualidade, uma estrutura desenvolvida a partir de Harvey e Green, em 1993, e aprofundada em publicação posterior (HARVEY, 2006a).

Melrose (1998) identificou três paradigmas de avaliação curricular, denominados funcional (técnico), transacional (naturalista) e crítico (emancipatório). Qualquer modelo ou ferramenta para a avaliação de

um programa, curso ou módulo tem uma filosofia subjacente, nem sempre conscientemente reconhecida pelo grupo, que pode se enquadrar em um ou mais desses paradigmas. Qualidade, em programas educacionais, tem sido conceituada como o cumprimento das normas, adequação aos propósitos, ou transformadora. Melrose sugeriu uma relação entre os diferentes conceitos de qualidade e os paradigmas de avaliação curricular que influenciam as práticas acadêmicas de avaliação. Essas descrições e interpretações habilitaram leitores a rever criticamente suas próprias práticas.

Tam (2001) observou que "qualidade" é um conceito altamente polêmico e tem múltiplos significados, relacionados à forma como a ES é concebida. A autora analisou concepções de ES e de qualidade, considerando sua relevância para a medição do desempenho de universidades e faculdades, e explorou suas implicações para a seleção de critérios, abordagens e métodos para a garantia de qualidade. Também investigou vários modelos de medição de qualidade, incluindo o simples "modelo de produção", que retrata uma relação direta entre entradas e saídas, a "abordagem do valor agregado", que mede o ganho dos alunos após passar pela ES, e o "enfoque da experiência de qualidade total", que visa captar o todo da experiência de aprendizagem dos estudantes durante os seus anos na ES.

Lomas (2002) utilizou quatro das cinco definições de qualidade de Harvey e Green (1993) como um quadro analítico para examinar se a massificação da ES vem provocando o fim da qualidade. Sua pesquisa de pequena escala, com uma amostra de gestores de Instituições de Ensino Superior (IES) no Reino Unido, revelou que adequação ao propósito e transformação foram as duas definições de qualidade mais encontradas. Problemas em medir a qualidade como transformação levaram a dificuldades na aplicação prática dessa conceituação.

Idrus (2003) observou que a importação de conceitos, ideias e práticas por países em desenvolvimento parece natural, uma vez que estes são incapazes de criar, iniciar e disseminar esses conceitos, ideias e práticas.⁹ Qualidade é um desses conceitos e parece enfrentar formidáveis obstáculos à sua aceitação nesses países. Explorou possíveis questões de paradigma como razões para esta reação negativa. Segundo o autor, não seria apenas uma questão de cultura, caso contrário, Japão, Coreia, Taiwan, Malásia, Hong Kong e Cingapura não teriam se tornado exemplos de qualidade e nações desenvolvidas. Lemaitre (2002), em seu artigo sobre qualidade como política, afirmou que a globalização tornou-se uma nova maneira de descrever a imposição de prioridades culturais, políticas e econômicas anteriormente associadas com o imperialismo. Na análise dessa tendência, a educação em geral, e a ES em particular, estão geralmente ausentes. A autora explorou como a globalização levou à cristalização ideológica de duas visões contraditórias sobre a ES. Para alguns, a transformação é tão radical que velhas formas de pensar e fazer não mais se aplicam, a soberania dos Estados diminuiu e o mercado predomina de tal forma que a autonomia cultural foi praticamente anulada. Outros afirmam que esses processos já existem há muito, mas o que é diferente é o grau de expansão do comércio e da transferência de capital, do trabalho, da produção, do consumo e da informação e tecnologia. Explorou as consequências de cada definição de qualidade, descreveu como esse conceito havia sido colonizado pelo consumismo e eficácia de curto prazo, destacando os desafios especiais enfrentados pelos países em desenvolvimento.

Saarinen (2005) explorou a construção discursiva de "qualidade" e "avaliação" nas políticas da ES finlandesa, a partir dos anos 1960, encontrada nos documentos do Conselho de Estado, do Ministério da

Educação e do Conselho Finlandês de Avaliação da ES. Sua metodologia concentrou-se nas metáforas e ações relacionadas com as palavras "qualidade" e "avaliação". O pressuposto teórico é que o discurso da "qualidade" não só descreve a evolução das políticas da ES finlandesas, mas também produz e reproduz percepções dessas políticas e de suas forças motivadoras subjacentes.

Van Kemenade, Pupius e Hardjono (2008) observaram que há muitas definições de qualidade. Garvin (1984) distinguiu cinco abordagens relacionadas a negócios: a transcendental, a orientada ao produto, a orientada ao cliente, a orientada à produção e a abordagem do *value for money*¹⁰. Harvey e Green (1993) apresentaram cinco conceituações inter-relacionadas de qualidade na educação: como excepcionalidade, como perfeição (ou consistência), como adequação ao propósito, como *value for money*, e como transformação. Van Kamenade *et al.* acrescentaram que uma nova definição é necessária para explicar questões recentes de qualidade na ES. Descreveram um conceito de qualidade com quatro componentes: objeto, padrão, sujeito e valores, e obtiveram o que designaram "sistemas de valores" para a qualidade e sua gestão: controle, melhoria contínua, compromisso e progresso. Esses sistemas de valores, alegaram, possibilita explicar alguns desenvolvimentos recentes na gestão da qualidade na ES.

Iacovidou, Gibbs e Zopiatis (2009) apresentaram um estudo de caso de uma instituição privada do Chipre que explorou as concepções de qualidade de funcionários e alunos. Esse estudo empírico alinha-se à literatura que defende uma larga aceitação, pela comunidade, de modelos de avaliação de qualidade que reflitam os pontos de vista das partes interessadas. O objetivo do estudo foi avaliar a qualidade de uma universidade cipriota, e uma análise

de importância-desempenho¹¹ foi conduzida para priorizar as áreas carentes de melhoria de qualidade. Os resultados indicaram, dentre outros aspectos, um descompasso entre as percepções dos alunos e do corpo docente sobre a importância de fatores que constituem a oferta de ES de qualidade. Enquanto os estudantes consideraram como dimensões de qualidade mais importantes os programas e cursos oferecidos, bem como o processo de ensino e aprendizagem, o corpo docente destacou os serviços de apoio aos estudantes, as instalações e a avaliação do aluno.

Essas contribuições sugerem duas coisas: que a análise de qualidade não deve ser separada do propósito e do contexto, e que a qualidade tem dimensões políticas e representa mais do que satisfação.

2. Processos externos de garantia de qualidade

A área que atraiu a maior parte das contribuições foi, sem surpresa, os processos externos de garantia de qualidade. Cerca de um quarto dos artigos abordou essa área, de uma forma ou de outra.

Logo no início, Harker (1995) indagou quais as razões das demandas por garantia de qualidade na ES Ocidental na década de 1990. Argumentou que o pós-modernismo criara um ambiente no qual as universidades estavam sendo despojadas de sua autonomia tradicional por demandas externas pela garantia de qualidade; que a rubrica pós-moderna lyotardiana da performatividade é consistente com as tendências recentes na ES internacional; que o aumento da performatividade está relacionado com o declínio da metanarrativa modernista do racionalismo; e que a extensão da crise nas universidades é, pelo menos em parte, causada pelo declínio da legitimidade associada a essa metanarrativa.

3. Melhoria e prestação de contas

Uma área de preocupação recorrente nos textos é a tensão entre melhoria e prestação de contas. Apesar de vários trabalhos terem sugerido formas de se alcançar esse equilíbrio, as contribuições, em geral, indicaram que as avaliações de qualidade externas, de qualquer tipo, não são particularmente boas para incentivar a melhoria, especialmente quando orientadas à responsabilização forte.

Middlehurst e Woodhouse (1995) questionaram a conveniência e a viabilidade de combinar melhoria de qualidade e prestação de contas em esquemas nacionais de garantia de qualidade, pois isso provocaria a ênfase em prestação de contas em detrimento da melhoria. Melhoria e prestação de contas devem ser distintas conceitual e praticamente, com mobilização de recursos separada. Uma compreensão clara sobre essa distinção é imprescindível, tanto nas agências nacionais quanto nas instituições, sob pena de prejudicar a qualidade e a integridade da ES, levando a desequilíbrios graves de poder.

Thune (1996) examinou o desenvolvimento, durante a década de 1990, de procedimentos sistemáticos para a avaliação da ES em vários países europeus. Prestação de contas e melhoria da qualidade, segundo o autor, são muitas vezes concebidas como objetivos de avaliação mutuamente excludentes, baseados em diferentes métodos, de acordo com as especificidades do sistema de avaliação. De qualquer maneira, a natureza do *processo* é diferente e independente de *controle*. Thune argumentou que prestação de contas e melhoria da qualidade podem ser combinadas em uma estratégia equilibrada e, no caso dinamarquês, essas duas perspectivas foram sintetizadas em uma abordagem dual, com ênfase em melhoria.

Usando a abordagem de Deming relativa a qualidade no setor

produtivo como base para a análise do desenvolvimento de garantia de qualidade nos EUA, Reino Unido e Países Baixos, Dill (1995) sugeriu que as políticas de garantia de qualidade são mais eficazes em contribuir para a melhoria quando fomentam o desenvolvimento de "capital social", tanto dentro quanto entre as instituições acadêmicas.

Dano e Stensaker (2007) enfatizaram a importância da garantia de qualidade externa para o desenvolvimento de uma cultura interna de qualidade na ES. Pesquisas têm demonstrado que garantia da qualidade externa tanto pode estimular quanto criar obstáculos para a melhoria institucional. Encontrar um equilíbrio entre melhoria e prestação de contas, portanto, é fundamental. Os autores analisaram desenvolvimentos na área de garantia de qualidade externa nos países nórdicos e argumentaram que, embora esse tipo de garantia, durante a década de 1990, possa ser considerado exemplo de tal equilíbrio, sua manutenção é questionável ao longo do tempo, considerando-se a introdução de vários regimes de acreditação nos países nórdicos e no resto da Europa. Os autores também discutiram como a garantia de qualidade externa pode estimular uma cultura de qualidade na "era da acreditação".

Um importante fator de melhoria é o acompanhamento após a avaliação para garantir a implementação das sugestões dadas. Leeuw (2002) analisou o processo de fiscalização, comum em muitos países europeus. Apesar das especificidades, todos realizam avaliações que têm como foco a elevação da qualidade. Ressaltou a importância da reciprocidade entre os avaliadores e instituições. A troca de informações e a transparência das operações reduzem o potencial de dissimulação, causa da perda de credibilidade entre parceiros no processo. Sem reciprocidade, as instituições avaliadoras correm o risco de se transformarem em "assassinas da confiança"¹², especialmente

se houver pouca negociação de normas e critérios com os avaliados. Na prática, apenas uma minoria das 14 inspetorias europeias examinadas pelo autor mantém relações de reciprocidade com seus avaliados. Se a falta de reciprocidade é ruim para a prática, segundo o autor, muita reciprocidade pode ameaçar a independência das inspetorias e até levar a “negociações da verdade”.

Apesar dessas análises, muitas agências de qualidade não conseguiram alcançar um equilíbrio, priorizando a prestação de contas. Um aspecto essencial dessa questão é a aparente quebra da confiança: um problema recorrente.

4. Auditoria

Auditoria de qualidade foi uma temática examinada em vários artigos. Dill (2000) apresentou a perspectiva dos EUA acerca de auditoria acadêmica. Argumentou que a auditoria acadêmica (desenvolvida pela primeira vez no Reino Unido e adaptada na Suécia, Nova Zelândia e Hong Kong) foi um mecanismo de prestação de contas que melhorou a capacidade de faculdades e universidades garantirem, de forma independente, a qualidade das certificações oferecidas e da aprendizagem dos alunos. Examinou problemas na implementação de auditorias acadêmicas, incluindo foco, seleção e treinamento de equipes, realização de visitas, relatórios e acompanhamento. Concluiu que as auditorias têm: ajudado a implantação de sistemas de garantia de qualidade internos; colocado a melhoria do ensino e da aprendizagem nas pautas institucionais; reforçado as iniciativas dos gestores para desenvolver culturas de qualidade na instituição como um todo; disseminado informações sobre as melhores práticas; e

oferecido confirmação visível, para o público, de que a garantia da qualidade acadêmica tem sido objeto de atenção.

Woodhouse (2003) alegou que uma auditoria de qualidade verifica a eficácia de uma organização na realização dos seus objetivos. Descreveu as melhorias resultantes das atividades da Unidade de Auditoria das Universidades Neozelandesas e da Agência de Qualidade das Universidades Australianas, e argumentou que a auditoria externa da qualidade pode aumentar a capacidade de aprimoramento de uma instituição.

Cheng (2009) explorou como o corpo acadêmico de uma universidade pré-1992¹³, na Inglaterra, compreendia o seu trabalho como uma profissão. A autora revelou que o profissionalismo acadêmico afetava as atitudes relativas à auditoria de qualidade, o que resultava em uma tensão entre os valores profissionais e os da auditoria. Essa tensão era causada por reações à burocracia relacionada à auditoria, pelo tempo despendido e pela percepção de que esta simboliza uma falta de confiança no profissionalismo dos acadêmicos.

5. Acreditação

Acreditação foi outro aspecto dos processos de garantia de qualidade discutido em vários artigos. No início essa não era uma preocupação, sendo o primeiro artigo pertinente ao assunto publicado no Volume 7. Haakstad (2001) assinalou que, depois de uma década, o debate europeu sobre a ES parecia estar passando para uma nova fase, com foco crescente na acreditação. Enumerou várias razões para esta mudança da melhoria da qualidade para controle de qualidade, a mais importante provavelmente relacionada às ambições de harmonização

dos sistemas educacionais na Europa e ao desejo geral de aumentar a mobilidade internacional dos estudantes. O autor mencionou um relatório encomendado pelo governo da Noruega sobre a reforma da ES no país, e notou a preocupação com as possíveis consequências da acreditação sobre a tradição de avaliações construtivas e orientadas ao desenvolvimento, baseadas em um conceito de qualidade dinâmico e relativo ao invés de fixo e estático. Se a acreditação é necessária, argumentou, deve ser feita em nível institucional, e não de programas específicos, com base em um sistema de auditoria flexível, porém robusto. Essa sábia análise, no entanto, foi posteriormente ignorada em grande parte da Europa, e em muitos países tem havido a imposição, principalmente por políticos, de regimes caros e desnecessários para a acreditação de programas de ES.

Westerheijden (2001) observou que a Declaração de Bolonha de 1999 não só impeliu a reforma na estrutura de bacharelados e mestrados, mas também solicitava transparência em termos de níveis e tipos de qualidade dos programas de estudo. Apesar de a Declaração não mencionar explicitamente, em muitos países da Europa Ocidental o estabelecimento dessa clareza tem sido interpretado como introdução de acreditação de programas, em lugar de, ou além dos sistemas de garantia de qualidade externos já existentes. Acrescenta que, em muitos países da Europa Central e Oriental, já havia mecanismos de acreditação após a queda do comunismo. Sugeriu, por fim, que em lugar de olhar para os EUA, a Europa Ocidental considerasse encontrar orientações úteis na Europa Oriental.

Faber e Huisman (2003) examinaram questões pertinentes à acreditação e relacionaram objetivos europeus, como indicado nas várias iniciativas europeias, aos sistemas nacionais de garantia de qualidade da Holanda e da Dinamarca. Mostraram que, enquanto

a Holanda viu a acreditação como uma nova solução para todos os problemas da ES, a Dinamarca tomou um caminho diferente, abrindo espaço para o reconhecimento mútuo, de acordo com a *Convenção de de Lisboa*.¹⁴ Como se viu, a acreditação tornou-se impraticável nos Países Baixos, mas a Dinamarca não aprendeu com as experiências dos outros e adotou uma abordagem desnecessariamente pesada e controladora na acreditação de programas.

Scheele (2004) descreveu a acreditação como uma "licença para matar" e adotou a metáfora de James Bond em uma análise perspicaz e divertida da acreditação e da abordagem da "avaliação por pares" dominante. Usando um relatório de acreditação holandês experimental, o autor mostrou que os métodos de avaliação são enfatizados e que, embora em teoria haja consequência em casos críticos, na prática os sistemas objetivam a melhoria, em vez de sanções. Heusser (2006) descreveu o projeto Consórcio Europeu para a Acreditação na Educação Superior e notou significativo progresso na compreensão mútua entre as organizações de acreditação e no reconhecimento mútuo dos processos de acreditação.

6. Equidade

Martin (2009) apresentou os resultados de um estudo exploratório realizado no Instituto da UNESCO para o Planejamento Educacional. A pesquisa investigou como quatro países (Austrália, Brasil, Índia e África do Sul) associaram sistemas de garantia de qualidade externos com políticas de equidade. O projeto revelou que objetivos nacionais de equidade podem ser monitorados por meio de sistemas nacionais de garantia da qualidade externa, e esboçou formas de colocar isto em prática de forma eficaz.

7. Quadros Nacionais de Qualificações

Outro aspecto abordado em três trabalhos foi o desenvolvimento de Quadros Nacionais de Qualificações (QNQ).

Leong e Wong (2004) analisaram questões que vieram à tona no desenvolvimento de um QNQ em Hong Kong. A ideia inicial de racionalização das qualificações existentes e padronização da sua nomenclatura pode parecer simples, mas surgiram muitas dificuldades. Os autores relataram problemas não resolvidos, na época, resultantes do surgimento da ES privada e seu sistema de garantia de qualidade; a proposta de uma regulamentação única para as qualificações de níveis menores que o da graduação; a regulamentação governamental em comparação à regulamentação voluntária; a natureza e extensão da autonomia institucional; e a relação entre os diplomas estrangeiros e o sistema de qualificações.

Blackmur (2004) criticou a forma como quadros nacionais de qualificação vêm sendo implementados em vários países. Argumentou que um sistema de classificação como o QNQ é uma hierarquia e que, na prática, o número de níveis é determinado de modo mais ou menos arbitrário. As informações fornecidas por um QNQ ao mercado de trabalho teriam como objetivo servir a propósitos econômicos e de equidade. No entanto, longe de informar os governos e os mercados de forma eficiente, um QNQ estruturado e nivelado distorce informações sobre as qualificações de tal forma, que se deve considerar seriamente abandonar tal sistema de classificação como um instrumento viável de política pública. Essa conclusão é de especial relevância para o Processo de Bolonha e movimentos associados, que visam ao desenvolvimento de um Quadro Europeu de Qualificações. Como alternativa, ele esboçou um registro das qualificações em rede, o que pode agregar valor aos processos de descrição dos atributos de qualificações.

Fernie e Pilcher (2009) observaram que os argumentos em suporte a um QNQ são convincentes, e tais quadros são agora um fenômeno internacional. No entanto, poucos estudos assumem uma perspectiva crítica e desafiam as grandes hipóteses subjacentes aos QNQ. Focalizando o Quadro Escocês de Qualificações e Crédito os autores destacaram os conflitos e tensões implícitos à difusão e utilização desse Quadro, como, por exemplo, se todas as instituições o estão interpretando da mesma maneira e se, de fato, a resistência à mudança tornou as tentativas de difusão desse instrumento como potencialmente ingênuas. Eles argumentaram que a pesquisa sobre o Quadro Escocês deve abordar várias áreas, incluindo a dimensão política, a difusão e a consistência de uso. Observaram que as políticas relativas ao financiamento de tal pesquisa também podem ser problemáticas, dado que a maior parte das investigações tem sido avaliativas e financiadas pelo referido Quadro, o que não é suficientemente crítico ou independente. O mesmo pode ocorrer com outros QNQ. É preciso contestar as premissas de que o modelo escocês e sua difusão são isentas de problemas, universalmente bem-vindas e benignas.

8. Modelos Empresariais

Vários artigos exploraram a aplicabilidade de modelos empresariais na ES. A maioria focalizou aspectos da Gestão da Qualidade Total (GQT). Harvey (1995b) criticou essa abordagem e argumentou que ela não conseguiu resolver as questões fundamentais da qualidade do ensino.

Barrett (1996), concentrando-se em um livro escrito por Seymour, que teve ampla aceitação nos EUA, argumentou que a GQT era inaplicável à ES. Criticou a noção do aluno como cliente e advertiu sobre os

riscos da transferência, sem critérios, de ideias sobre a qualidade em negócios para o campo da educação, que, dentre outros problemas, ignorava as conotações políticas do termo "Qualidade Total". No mesmo número da revista, Winchip (1996) explorou a adaptabilidade possível da filosofia de gestão de Deming para instituições de ES. Seu estudo empírico sugeriu que, com limitações, cinco grandes temas de Deming são adaptáveis à ES: finalidade; sistemas cooperativos; melhoria, liderança e métodos-processos. Lua e Geall (1996), em um texto no Fórum da mesma edição, criticaram o que denominaram os dois pólos do espectro amor-ódio pela GQT, atacando as contribuições de Barrett e de Winchip como retórica desprovida de evidências. O primeiro foi acusado de uma predisposição para admitir a superioridade e relevância do conhecimento acadêmico e o segundo por não representar uma exploração da relevância da GQT para a educação, mas, sim, uma tentativa de ajustar a educação à GQT. Lua e Geall concluíram que é hora de abandonar posições dogmáticas, reclamações preconceituosas e adesão cega à doutrina. Argumentaram que a GQT foi substituída, na ES, pela melhoria contínua da qualidade, o que é mais do que uma revisão terminológica. A mudança conceitual retira a ênfase do cliente, do produto e do papel da gestão e recoloca o controle de uma agenda de melhoria nas mãos daqueles que, na educação, podem produzir mudanças reais: docentes e alunos. Hansen e Jackson (1996) sugeriram, posteriormente, que uma abordagem de melhoria da qualidade total poderia ser aplicada à situação em sala de aula, como discutido na Parte II desta revisão¹⁵.

De Jager e Nieuwenhuis (2005) focalizaram as relações entre GQT e a abordagem baseada em resultados adotada na ES na África do Sul. Alegaram que a garantia de qualidade em alguns programas acadêmicos baseia-se no modelo de GQT devido a um forte foco nos empregadores de egressos. Adotando uma visão particular de GQT,

argumentaram que, na abordagem de GQT, alunos estão no centro no processo de aprendizagem e, portanto, tornam-se parceiros efetivos no processo. Isso corresponde a uma abordagem baseada em resultados, que vem mudando do livro didático e da abordagem centrada no professor para uma abordagem centrada no aluno. Concluíram que as ligações entre a GQT e a educação baseada em resultados indicam que existem princípios comuns a ambas.

Houston (2007) argumentou que a GQT é inadequada para a ES e só poderia ser utilizada com propriedade em caso de uma grande reformulação do modelo para uma metodologia mais adequada (e, portanto, não GQT), ou da ES para um tipo de organização que se adapte à GQT. O autor revisitou preocupações de longa data sobre vários aspectos da GQT a partir de uma perspectiva crítica. Salientou a importância dos objetivos, da linguagem, dos valores e dos julgamentos de fronteira e das imagens das organizações na transferência de conceitos e métodos entre tipos organizacionais. A linguagem, os conceitos e ferramentas da GQT, embora superficialmente atraentes, não se mostram, sob uma análise mais aprofundada, adequados à natureza da ES. Em um artigo posterior, Houston, Robertson e Prebble (2008) analisaram o potencial do pensamento crítico representado pelos Sistemas de Intervenção Total para explorar a qualidade e promover a melhoria em um departamento acadêmico de uma universidade. Abordagens críticas que se baseiam em compromissos com a ideia de sistemas, consciência sociológica, pluralismo metodológico e aperfeiçoamento humano podem ajudar a equacionar e, posteriormente, resolver problemas. O Sistema de Intervenção Total foi usado, inicialmente, para equacionar o "problema da qualidade" em uma unidade acadêmica de uma universidade na Nova Zelândia, a partir da perspectiva dos *stakeholders* da organização. Para funcionários e

alunos participantes, o problema da qualidade estaria relacionado, principalmente, com a promoção da aprendizagem. A análise e a reflexão sobre o problema e o contexto local, com base em metodologias de sistemas, identificaram tensões subjacentes e pontos controversos, e possibilitaram a formulação de intervenções específicas direcionadas para a melhoria da aprendizagem. Uma perspectiva sistêmica da qualidade e respectivas abordagens críticas são, provavelmente, valiosas no sentido de incentivar o debate e promover diferentes intervenções para melhorar a qualidade.

Lundquist (1996) havia relatado, anteriormente, um estudo das possibilidades de uso do Prêmio Sueco de Qualidade na ES. Os resultados indicaram que uma premiação (similar do Prêmio Nacional de Qualidade Malcolm Baldrige e do Prêmio Europeu de Qualidade) poderia representar uma meio eficaz de se obter uma visão de uma instituição e servir de base para futuras melhorias de qualidade.

9. Gestão e liderança

Além de uma discussão sobre modelos empresariais de gestão, vários artigos abordaram questões específicas de gestão e liderança relacionadas à qualidade.

Middlehurst (1997) argumentou que as mudanças externas e internas que afetam a ES exigem que as instituições e o sistema como um todo redefinam suas missões, objetivos e práticas. Alcançar uma mudança significativa desse tipo, no entanto, requer liderança em muitos níveis. A autora apresentou seis dimensões de liderança que, segundo seu modo de ver, podem contribuir para a tarefa de reinvenção da ES. Atria (2004) analisou o componente da missão institucional relativo a

processos de autoavaliação. Argumentou que um sistema altamente heterogêneo e diversificado, como o do Chile, promove visões e percepções bastante diversificadas da missão institucional, cuja análise revelou, como consequência, a produção de missões impossíveis. A implicação estratégica é que as missões institucionais, para serem realistas, devem levar em conta um espectro mais amplo de possibilidades.

Gordon (2002) argumentou em favor da adoção de uma estratégia eficaz e liderança em face de procedimentos de qualidade externas. Segundo o autor, esse procedimento é preferível a focalizar-se em táticas para lidar com os processos externos. Defendeu que uma resposta predominantemente tática pode ser bem sucedida, mas é improvável que favoreça a construção de uma cultura institucional ou sistêmica de garantia de qualidade e de melhoria contínua. As evidências acumuladas ao longo da última década sobre a garantia de qualidade na ES apontam para a centralidade da estratégia sobre a tática e, quanto à estratégia, para a necessidade de alinhar liderança com domínio e culturas internas com culturas de qualidade.

Tam (1999) investigou a ideia de que a gestão da mudança envolve a mudança de gestão. Para que alterações sistêmicas aconteçam, argumentou, é essencial que todos na instituição sejam envolvidos e habilitados a identificar o seu papel fundamental e único no processo. A autora analisou a noção de autonomia no âmbito da transformação da ES para os seus participantes, incluindo alunos, professores e líderes. Congruente com a noção de autonomia, é o conceito de organizações de aprendizagem. A autora propôs uma concepção de universidade como um sistema de trocas que exige um compromisso com a melhoria contínua e autonomia para todos os seus membros e um espírito de investigação e aprendizagem continuados. Recentemente, a partir de uma perspectiva da

Uganda, Basheka (2009) levantou a questão da liberdade acadêmica, questionando até que ponto esta é uma função de sistemas de gestão eficazes. Dados de uma amostra de docentes, gestores universitários, estudantes e formuladores de políticas mostraram que a gestão contribui de forma significativa para a liberdade acadêmica em instituições de ES. Assim, a instituição que tem a melhor gestão aumenta a liberdade acadêmica e, conseqüentemente, os impactos sobre a qualidade da educação.

10. Sistemas nacionais

Boa quantidade dos artigos sobre esta temática revisou e avaliou os progressos nos processos e práticas nacionais de garantia de qualidade. Na Europa, a maior parte desta revisão foi feita no contexto do Processo de Bolonha.

10.1. Europa

10.1.1. Reino Unido

Várias contribuições, ao longo dos anos, exploraram a situação no Reino Unido, que na década de 1990, estava mais preocupado com os desenvolvimentos nacionais do que com o Processo de Bolonha. Elton (1996) relatou uma avaliação prospectiva do sistema de avaliação da qualidade do País de Gales, enfatizando a responsabilidade local com a melhoria da qualidade. Concluiu que as agências externas devem mudar seu enfoque da responsabilização pelo desempenho passado (por meio de uma avaliação direta) para a verificação de eficácia da auto-avaliação. Em um

sistema dessa natureza, baseado na confiança mútua, o poder é compartilhado entre o agente externo e a instituição. Brown (1998) observou que a Comissão Nacional de Inquérito sobre o Ensino Superior atribuíra um papel mais amplo e proeminente ao QAA¹⁶. Sugeriu que as instituições seriam mais propensas a concordar com as propostas do Comitê Nacional se o relatório levasse à captação de recursos adicionais significativos e maior grau de apoio da sociedade para a ES. Turnbull, Burton e Mullins (2008) argumentaram que o fator determinante da mudança de abordagens baseadas em confiança para abordagens regulatórias de qualidade, que ocorreu no início da década de 1990, não significava controle, mas transparência. O objetivo era tornar mais explícita a operação e os resultados da ES britânica. Apesar da ênfase emergente em níveis cada vez mais numerosos de avaliações baseadas em resultados e em critérios de transparência, o princípio do "juízo acadêmico" e da flexibilidade que esta engendra é, os autores alegaram, uma característica central e permanente da ES no Reino Unido, o que é um aspecto a ser considerado, ao lado da busca por maior transparência

Outros colaboradores focalizaram o controverso processo de Avaliação da Qualidade do Ensino (AQE). McGettrick, Dunnett e Harvey (1997) mostraram que a AQE, introduzida no Reino Unido, em 1992, foi o acompanhamento externo de qualidade mais sistemático e uniformemente aplicado no âmbito das instituições de ES no Reino Unido, ainda que centrada na abordagem de avaliação adotada na Escócia. Drennan (2001), entretanto, argumentou que um dos objetivos fundamentais da AQE é incentivar a melhoria contínua de qualidade do ensino e da aprendizagem. Seu estudo escocês do pessoal sênior, responsável pela gestão e desenvolvimento da qualidade no ensino e na aprendizagem, mostrou que a gerência sênior percebeu dificuldades em fazer julgamentos sobre o aspecto

pedagógico do trabalho acadêmico e relutava em promover pessoal com base no desempenho docente. Os depoimentos dos entrevistados indicaram, ainda, que esta relutância foi agravada pela tensão contínua entre ensino e pesquisa, em que os critérios baseados em pesquisa se sobrepunham aos outros assuntos. Estes resultados corroboram pesquisas anteriores realizadas nos EUA e na Austrália, cujos resultados sugeriram que a priorização da pesquisa pode ter desestimulado o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem inovadores. A autora argumentou que a AQE no Reino Unido ficou aquém de sua meta de elevar o perfil do ensino, principalmente porque as exigências para a produção de pesquisas tiveram precedência sobre as tentativas de melhorar o ensino.

Cook, Butcher e Raeside (2006) analisaram as notas atribuídas no processo de revisão relacionado aos cursos por áreas de conhecimento (AQE) que ocorreu na Inglaterra, entre 1995 e 2001. Estas notas foram usadas, subsequentemente, para dar suporte às classificações mais publicadas, e são frequentemente citadas nos debates sobre a qualidade institucional. No entanto, nunca foram submetidas a exame mais detalhado. Nem no momento das visitas individuais, nem posteriormente. Consequentemente, existem variações consideráveis entre as áreas ao longo do tempo, assim como uma marcada inflação das notas. Controlados estes efeitos, houve uma diferença significativa entre as pontuações ajustadas e não ajustadas, o que lança dúvida tanto sobre a validade do processo original, quanto à utilização posterior dos resultados. Isto serve como um alerta para outras agências de garantia de qualidade que usaram ou estão considerando a avaliação de cursos por área por meio de um processo de inspeção.

Canning (2005) argumentou que a garantia de qualidade no Reino Unido tem mantido um viés disciplinar muito forte, como refletido na

AQE. Isso traz desafios importantes para a avaliação da qualidade de cursos multidisciplinares, bem como da qualidade da experiência do aluno em graduações conjuntas ou combinadas. O autor usou estudos de área¹⁷ como um caso crítico de multi/interdisciplinaridade. Os referenciais para estudos de área delegam a avaliação (e portanto as convenções disciplinares) para suas disciplinas constituintes, em lugar de adotar uma visão multidisciplinar. Concluiu que a "garantia de qualidade" implica avaliar o ensino e a aprendizagem a partir de uma perspectiva que reflita a experiência multidisciplinar do aluno, ao invés da identidade disciplinar do pessoal docente.

Concentrando-se em quadros de referência, Holloway e Francis (2002) afirmaram que a natureza do *benchmarking*¹⁸ envolvido está muito longe das aferições reconhecidas fora da ES. Em conclusão, discutiram meios de incentivar a ES a aceitar a noção de *benchmarking* como um caminho para a melhoria dos processos e para o desenvolvimento contínuo. Woolf et al. (1999) relataram um projeto de pequena escala que investigou o potencial da utilização de um clube de *benchmarking* para estabelecer e comparar padrões acadêmicos. As conclusões preliminares sugerem que o *benchmarking* como um processo comparativo de padrões acadêmicos, em todos os departamentos, para identificar as melhores práticas, pode ser uma ferramenta valiosa de garantia de qualidade. No entanto, pode haver dúvida sobre o valor da criação de *benchmarks* acadêmicos como base para a aferição dos padrões acadêmicos das áreas. Bellingham (2008), por sua vez, refletiu sobre o valor dos referenciais do Reino Unido para a manutenção de padrões acadêmicos. Relatos de profissionais que trabalham com referenciais de *benchmark* sugerem que estes são importantes na concepção e validação de novos programas e nos processos de garantia de qualidade

internos e externos. Os desafios incluem temores sobre uma "caixa de reclamação", cultura de subordinação, as complexidades de lidar com programas multidisciplinares e com a gestão da relação entre as necessidades dos corpos acadêmico e profissional.

10.1.2. Suécia

Nilsson e Wahlen (2000) avaliaram o modelo sueco de garantia de qualidade da ES à luz da resposta das instituições às auditorias de qualidade, como pode ser visto em 27 relatórios de auditoria de qualidade e 19 entrevistas de acompanhamento. Discutiram a relação entre as abordagens *top-down* e *bottom-up* para a garantia da qualidade interna e a necessidade de mais profissionalização na busca da qualidade. Sugeriram que, com mais profissionalização, auditorias limitadas e orientadas para resultados poderiam substituir as atuais auditorias institucionais de larga escala.

Franke (2002) descreveu a mudança, no sistema nacional de avaliação de qualidade sueco, de auditorias centradas em melhorias para avaliação da qualidade focada na responsabilização. O novo sistema inclui sanções ligadas às avaliações, a ênfase no acompanhamento, foco na perspectiva e participação ativa do estudante. Após a publicação dessa contribuição, em seguida a um oneroso processo da avaliação de áreas, o sistema sueco está sendo novamente revisado.

Sjölund (2002) analisou a criação de novas universidades na Suécia e o papel da avaliação nesse processo. Seu trabalho focalizou dois princípios de tomada de decisão: que as novas universidades sejam estabelecidas por meio de decisões políticas e que o status de espaço de aprendizagem seja concedido à universidade, como resultado da avaliação da qualidade. A autora argumentou que, em

última instância, a política provou ser uma força muito mais poderosa do que a avaliação de qualidade.

Lindell e Svensson (2002) investigaram as atitudes, entre as organizações educativas, em relação ao uso do sistema de avaliação para melhoria da qualidade na ES sueca. Como exemplo, usaram a avaliação do projeto-piloto de educação profissional avançada realizado, entre 1997 e 1999, por uma equipe de pesquisa da Universidade Tecnológica de Luleå. A pesquisa por telefone mostrou que 65% dos entrevistados achavam que o modelo de sistema de avaliação iria contribuir para a renovação.

10.1.3. Noruega

Stensaker (1997) analisou o papel que a avaliação externa da qualidade tem desempenhado nas relações entre departamentos, instituições e autoridades educacionais na Noruega. As pressuposições e os medos de que as avaliações fossem usadas por autoridades políticas relacionadas com as reformas em curso e com experiências de eficiência em nível nacional se revelaram infundados. Um estudo do processo mostra que os próprios departamentos têm utilizado as avaliações e seus resultados para alavancar sua reputação profissional, na competição por recursos, em sua própria instituição e em relação às autoridades educacionais. Para os departamentos, e, em parte, para as instituições, as avaliações têm contribuído para a criação de novas possibilidades de influenciar os níveis mais elevados da gestão.

Lycke (2004) explorou, mais recentemente, como a garantia da qualidade desenvolvida na Noruega e como as tendências internacionais são compreendidas, transpostas e adotadas na ES norueguesa. Usando dados dos relatórios das comissões de especialistas

provenientes das cinco primeiras auditorias nacionais de garantia de qualidade da ES norueguesa, discutiu dilemas inerentes à garantia de qualidade. Concluiu que dilemas são dilemas por requererem atenção contínua e nunca serem completamente resolvidos. A partir de um estudo dos relatórios, afigura-se que a abordagem norueguesa de resolução de problemas não é planejada para resolver um dos pólos, mas para tentar criar modelos mistos que possam equilibrar necessidades e valores opostos.

10.1.4. Países Baixos

Jeliazkova (2002) estudou o impacto dos relatórios de avaliação externa da ES holandesa e sugeriu um modelo para analisar a forma como as instituições de ensino superior respondem às recomendações dos avaliadores. A análise indicou as condições em que um sistema de avaliação externa da qualidade pode promover, com sucesso, a melhoria da qualidade.

10.1.5. Alemanha

El-Hage (1997) resumiu a posição de significativas instituições de ES alemãs no que diz respeito ao ensino de avaliação. Quatro anos depois, Berner e Richter (2001) informaram que os 16 estados federados alemães concordaram em estabelecer, juntamente com o sistema de cursos tradicionais, cursos de bacharelado e programas de mestrado a serem validados por meio de agências de acreditação aprovadas por um conselho nacional de acreditação. Os autores apontam que a implementação de procedimentos de acreditação marca uma mudança fundamental na relação entre as IES e o Estado e oferece novas possibilidades para o

desenvolvimento e modernização do sistema de educação superior alemã no âmbito da União Europeia e do Processo de Bolonha.

No entanto, Harris-Huemmert (2008) questionou a credibilidade de avaliadores da educação superior na Alemanha. Mais poderia ser feito para avaliar os avaliadores. Para que as avaliações sejam eficazes é necessário que os avaliadores tenham as habilidades necessárias. Referindo-se a um estudo de caso de uma avaliação da ciência educacional realizado em Baden-Württemberg, em 2003-2004, a autora explorou como os especialistas são selecionados e concluiu que não existem, embora devam ser introduzidas, nem normas para a seleção dos avaliadores da ES, nem procedimentos para medir seu desempenho.

10.1.6. Europa Central e Oriental

Tomusk (2000) discutiu como as agências de garantia de qualidade foram estabelecidas na maioria dos países da Europa Oriental, ao longo da última década, e afirmou que, embora os países pós-socialistas mantenham suas iniciativas de garantia de qualidade como parte do programa de ocidentalização e aparentemente continuem a controlar politicamente a ES, uma interpretação mais apurada sugere que estas contrastam fortemente com ideia de "adequação ao propósito" comum na Europa Ocidental. Tudo indica que a convergência entre Oriente e Ocidente pode ocorrer não por meio de processos relativos à garantia de qualidade socialista pós-estatal, mais próximos de contextos locais, mas por uma descontextualização radical das abordagens ocidentais.

Templo e Billing (2003) trataram de uma década de desenvolvimento de entidades intermediárias, que lidam com a garantia de qualidade na ES na Europa Central e Oriental. Exploraram esses desenvolvimentos no contexto centralizado da era comunista e intervenções mais

recentes de agências de ajuda internacionais. Afirmaram que o controle, ao invés da melhoria da qualidade, é a preocupação dominante das agências de garantia da qualidade em toda a região. Salientaram, entretanto, a necessidade de que elas adotem noções mais flexíveis de qualidade relacionadas com objetivos institucionais.

10.1.7. Hungria

Szanto (2004) avaliou um programa de acreditação na Hungria e concluiu que um dos principais pontos fracos era a aderência imperfeita ao princípio da uniformidade das avaliações. Como razões, indicaram o desempenho inconsistente de comissões de fiscalização e o fato de todos os programas de uma determinada instituição terem sido avaliados ao mesmo tempo, em vez de uma mesma área em diferentes instituições. Rozsnyai (2004) também analisou a década em que o Comitê de Acreditação húngaro concluiu a aprovação de todas as instituições de ES do país e seus programas e examinou as alterações previstas no processo para o próximo ciclo.

10.1.8. Estônia

Tomusk (1997) forneceu uma visão geral da evolução do controle externo de qualidade na ES da Estônia e argumentou que, apesar de romper com as antigas medidas autoritárias de garantia de qualidade da União Soviética, o resultado foi um sistema que concentra o poder nos níveis mais altos. Acrescentou que os procedimentos não foram internalizados pela comunidade acadêmica, nem relacionados ao caráter desse sistema de ES específico.

10.2. Américas

10.2.1. América Central

Silva-Trivio e Ramirez-Gatica (2004) trataram do Conselho Superior Universitário Centro-americano (CSUCA), que incorpora universidades de sete países. O Conselho examinou os processos de avaliação orientados para a prestação de contas externa e para um eventual sistema de acreditação regional. Um modelo de treinamento da equipe de avaliação externa foi projetado e os autores concluíram que o modelo CSUCA parece mais caro, porém mais eficaz e enriquecedor para os participantes, instituições visitadas e para a promoção da garantia de qualidade na região.

10.2.2. Brasil

Amaral (1995) comparou a situação no Brasil e em Portugal. Afirmou que, até aquele momento, a tendência geral era a expansão associada a restrições de financiamento, redução de controle centralizado do governo, aumento da autonomia universitária e de auto-regulação, acompanhada pelo desenvolvimento de sistemas de avaliação. Argumentou que as universidades em Portugal e no Brasil enfrentaram mudanças similares, mas foram capazes de iniciar, com sucesso, seus próprios procedimentos de avaliação, antes que os governos pudessem tomar decisões sobre o assunto. Assim, partiram de posição significativamente vantajosa quando, posteriormente, negociaram com o Ministério o sistema nacional de avaliação

Bertolin e Leite (2008) trataram da expansão das instituições privadas no Brasil e da conseqüente e rápida expansão do número

de alunos matriculados. Assinalaram, entretanto, que o impacto de tais políticas sobre a qualidade do sistema da ES do país ainda é desconhecida. Estudo longitudinal realizado pelos autores indicou que as políticas de mercantilização não promoveram uma melhoria da qualidade nem a maximização dos benefícios sociais da ES. No período estudado, não foram encontradas evidências claras de melhoria do sistema de ES brasileiro, quanto à relevância, à diversidade, equidade e eficácia.

10.2.3. Estados Unidos

Arden (1996), em publicação no Fórum da Revista, ressaltou a necessidade de mais transparência por parte de agências de acreditação regionais, que costumam agir a portas fechadas. Destacou ainda a composição endogênica das equipes visitantes e a dificuldade de o público compreender os resultados dos julgamentos.

Ewell (2002) explorou o equilíbrio entre fazer avaliações úteis para as instituições e, ao mesmo tempo, cumprir as exigências da prestação de contas. Ele reconheceu que as autoridades responsáveis pelo financiamento, os clientes potenciais e outras partes interessadas devem poder contar com a integridade do processo e do julgamento correspondente. Isto, por sua vez, requer padrões claros e compreensíveis, rigorosamente aplicados, cujos resultados sejam comunicados ao público de uma forma acessível. No entanto, para que a instituição aprenda algo a partir desse processo é preciso confiança, o que significa avaliações feitas em sigilo. Ewell argumentou que a questão não se limita à transparência no uso dos dados de avaliação; significa que os líderes da organização aceitaram a barganha implícita de que vão respeitar o que os dados mostram, mesmo que isso os contrarie. Significa também que as agências de garantia

de qualidade precisam manter revisões externas focadas nas coisas certas, o que, para Ewell, diz respeito a aprender e ensinar.

Dika e Janosik (2003) explicaram que administradores desempenham um papel fundamental na garantia da qualidade e da eficácia da ES nos EUA, embora a investigação sobre a seleção, treinamento e eficácia dos conselhos de administração da ES pública tenha sido limitada. Em pesquisa com executivos governamentais da ES e governadores estaduais identificaram critérios de seleção e atributos pessoais, bem como programas de treinamento e percepções de governadores acerca do sucesso dos comitês.

10.3. Asia

10.3.1. Índia

Madan (1996) relatou que, na Índia, o monitoramento do desempenho das instituições educacionais é uma questão de importância crescente, principalmente no Ensino a Distância. Argumentou que o objetivo principal da avaliação de programas de ensino a distância é tornar os alunos mais ativos e receptivos ao que aprendem e como aprendem. Explorou um modelo avaliação de programas racional e viável para a avaliação da qualidade no ensino a distância.

Stella (2004) relatou que a Índia tem o segundo maior sistema de ES do mundo, com 322 instituições de nível universitário e mais de 13 mil escolas que atendem 8 milhões de alunos. O desenvolvimento de um mecanismo de garantia de qualidade nacional e a operacionalização do processo têm se mostrado tarefas formidáveis. O Conselho de Avaliação e Acreditação Nacional (NAAC) passou da fase de rejeição por parte da academia para a presente fase de apreciação. Uma análise realizada pelo

Conselho em 2001, das primeiras 100 instituições credenciadas revelou que a maioria dessas instituições respondeu produtivamente às recomendações do relatório da equipe de pares e fez mudanças significativas na pedagogia, gestão e na administração. A experiência de 10 anos mostrou que, a despeito da explicação de que a singularidade institucional seria um fator considerado na avaliação, as instituições começaram a copiar as instituições de ponta. Os manuais desenvolvidos pelo Conselho para facilitar o preparo do relatório de autoavaliação ofereciam um formato genérico para a coleta de dados, mas as instituições adotaram-nos sem questionamento. Houve alguma preocupação de que isso pudesse levar a uma diminuição na diversidade entre as instituições e criar mais homogeneidade. No entanto, um dos critérios de avaliação, a saber, "práticas saudáveis", deverá promover a diversidade das práticas institucionais.

Pillai e Srinivas (2006) argumentaram que o Conselho tem sido capaz de fazer o seu processo de acreditação e avaliação aceitável para as instituições e universidades, por meio de uma campanha de sensibilização intensiva e interações acadêmicas. Os autores mostraram que o desempenho da instituição, ao longo de uma década, resultou em muita boa vontade e apreço por parte da comunidade acadêmica. Também sugeriram a necessidade de esforço incessante, por parte do Conselho, para fortalecer e aperfeiçoar seu processo e procedimento.

10.3.2. Sri Lanka

Munasinghe e Jayawardena (1999) justificaram a necessidade de um programa contínuo de melhoria da qualidade de instituições de ES no Sri Lanka. Com base em survey do setor, destacaram as deficiências gerais dos currículos nas universidades do país, e sugeriram um modelo para remediá-las e fomentar continuamente a melhoria da qualidade.

10.3.3. Maldivas

Houston e Maniku (2005) examinaram pontos de vista divergentes sobre a possibilidade de transferência de modelos de garantia de qualidade externos. Os autores revisaram modelos de garantia de qualidade de países em desenvolvimento, incluindo o modelo adotado no sistema de ES das Maldivas, que é caracterizado por seu pequeno tamanho e escala de operação. Concluíram que os sistemas pequenos e emergentes, que cogitam adotar prescrições de "melhores práticas" para as atividades de garantia de qualidade externa devem considerar cuidadosamente o ajuste dessas prescrições para o ambiente local, ao invés de dar como certa a adequação de modelos genéricos. A temática da transferência é recorrente em outros desenvolvimentos nacionais, como discutido em seguida.

10.3.4. Hong Kong

Massy (1997) e, posteriormente, Massy e French (2001) descreveram a dinâmica da Revisão do Processo de Qualidade do Ensino e Aprendizagem baseada em princípios de auditoria acadêmicos. No entanto, as avaliações cobriram mais aspectos do trabalho de qualidade em educação do que as especificidades da implementação de auditoria anteriores em outros lugares. Os autores relataram práticas boas e ruins encontradas durante as visitas ao local, e concluíram discutindo as lições aprendidas a partir da experiência da Revisão, bem como o caminho a seguir para uma segunda rodada de revisões.

Jones e De Saram (2005) analisaram a Revisão a partir da perspectiva do corpo docente de uma universidade em Hong Kong. Sugeriram quatro mudanças. Primeiro, adotar uma filosofia econômica e um exame associado do quanto os requisitos (essencialmente administrativos)

do sistema "agregam valor" aos objetivos fundamentais de qualidade no ensino e aos resultados da aprendizagem. Em segundo lugar, embutir adaptabilidade no sistema, dando à equipe a flexibilidade máxima para traduzir um conjunto mínimo de requisitos gerais em atividades. Em terceiro lugar, aceitar funcionários e grupos que "quebram as regras" de forma racional e bem-intencionada para otimizar os resultados pretendidos. Em quarto lugar, desenvolver uma cultura de confiança entre a equipe e a gestão.

10.3.5. Vietnã

Nguyen, Oliver e Priddy (2009) analisaram o desenvolvimento de padrões e processos de acreditação no Vietnã, demonstrando as influências transnacionais do modelo de acreditação dos EUA. A síntese de todo o processo de acreditação do Vietnã e suas implicações levou a recomendações para futuras políticas e procedimentos.

10.3.6. Taiwan

Su (1995), após análise de um projeto piloto de avaliação departamental, em Taiwan, argumentou que uma abordagem devidamente modificada seria preferível a avaliações realizadas pelo Ministério da Educação. Assim, deveria ser estabelecida uma organização formal, independente, com sistema próprio de monitoramento da qualidade. Hawthorne (1996) argumentou que a tomada de decisões sobre a ES em Taiwan está mudando de centralizado e autocrático a centralizado por consulta, tornando-o mais inclusivo. Seus dados mostraram cinco áreas em que a tomada de decisões havia mudado: três envolviam questões financeiras, uma envolvia pessoal e uma a modificação do

currículo. Isto tem um impacto positivo na qualidade, uma vez que mais indivíduos podem ser envolvidos no processo de melhoria.

10.4. Australasia

10.4.1. Nova Zelândia

Meade e Woodhouse (2000) apresentaram a revisão da Unidade de Auditoria Acadêmica Neozelandesa por um grupo independente composto de modo semelhante aos painéis de auditoria da Unidade. O Painel de Revisão concluiu que os procedimentos de garantia de qualidade, incluindo a auto-avaliação, têm sido um grande estímulo para a introdução de sistemas de qualidade eficazes. Confiança e respeito mútuo foram estabelecidos, e há sinais promissores de que as universidades estão para além da conformidade. Identificaram um senso de otimismo quanto ao fortalecimento da relação entre a Unidade de Auditoria Acadêmica e as universidades, possibilitando a prevalência de um clima de avaliação crítica e reforma. Como em outros artigos que focalizaram a Nova Zelândia e outros países tratados nesta revisão, ainda há desconfiança nesse relacionamento.

10.5. África

10.5.1. Nigéria

Udom (1996) destacou as principais características da acreditação na Nigéria, e examinou os critérios utilizados nesse processo, concluindo com uma discussão de problemas e perspectivas de acreditação das universidades nigerianas.

10.5.2. Botswana

Hopkin e Lee (2001) focalizaram sua análise em como melhorar a qualidade em instituições dependentes em contextos de países em desenvolvimento, utilizando a Universidade de Botswana como um estudo de caso. Forneceram razões para maior ênfase na garantia da qualidade, principalmente em nível de desenvolvimento institucional e avaliação de programas. Explorando várias alternativas, propuseram um modelo sintético que poderia ser usado no país. A abordagem sugerida não foi radical, mas fundamentada na prática corrente. Os autores também exploraram a adequação deste modelo a outros pequenos países "em desenvolvimento". Concluíram enfatizando a importância de se basear firmemente qualquer sistema de afiliação no contexto em que este está localizado. Em artigo posterior, Hopkin (2004) usou a Unidade de Filiações da Universidade de Botswana como um estudo de caso para explorar a forma como o ambiente operacional de uma Agência Externa de Garantia de Qualidade impacta em seu papel e função. Esse ambiente inclui: o tamanho do país, o papel de uma universidade hegemônica, os contextos macro e micro-político, fatores relativos a pessoal em um contexto desenvolvimentista e pressões externas. Os autor argumentou que, embora os sistemas de ES variem muito de país para país, podem ser alocados em algumas grandes categorias: sistemas "maduros" sistemas "em evolução" e sistemas "embrionários". Para o autor, quanto menos maduro for o sistema de ES, mais fácil será a instalação de processos de garantia de qualidade e medidas integrados.

10.5.3. África do Sul

Desenvolvimentos na África do Sul têm sido amplamente relatados e analisados em *Quality in Higher Education*

Strydom e Lategan (1998) examinaram as atividades de garantia de qualidade sul- africanas em desenvolvimento, à luz da exigência global de que as IES sejam responsáveis e apresentem value for money em todas as suas atividades. Um artigo posterior, de Hay e Strydom (2000), relatou a proposta da Comissão Nacional de Educação Superior de que o financiamento da ES sul-africana seja baseado em programas e não em instituições. Como resultado, todas as IES estão em processo de obtenção de registro para seus programas no Quadro Nacional de Qualificações, visando ao credenciamento pelo Sistema de Qualificações Sul-africano. No futuro, as instituições terão cada vez mais que provar a qualidade de seus programas, tendo como pré-requisito a auto-avaliação. Strydom e Strydom (2004), posteriormente, analisaram os desafios e oportunidades que enfrentam a auditoria nacional e o sistema de acreditação na ES sul-africana. Conduziram uma análise em profundidade dos desenvolvimentos recentes das políticas, mandatos e funções do sistema e do seu impacto, e discutiram ainda os desafios do sistema e seus futuros desdobramentos. Strydom, Zulu e Murray (2004) investigaram as relações e tensões entre qualidade, cultura e mudança como resultado da introdução de sistemas de garantia de qualidade em IES na África do Sul.

Jacobs (1998) discorreu sobre a criação do Conselho para Certificação para Educação Técnica, que resultou de recorrentes pedidos de *Technikons*¹⁹ ao governo, durante um período de duas décadas, por maior autonomia em relação aos exames e certificação. No caso dos *Technikons*, a garantia de qualidade externa tem fomentado uma maior autonomia. No entanto, o desenvolvimento de um quadro de qualificações unificador na África

do Sul resultou em um órgão responsável pela garantia de qualidade em universidades e Technikons. Genis (2002) identificou as tensões entre abordagens institucionais à qualidade em Technikons e a abordagem do organismo de acreditação externa. Smout e Stephenson (2002) analisaram criticamente os desafios enfrentados pela recém-criada agência externa de qualidade que rege o setor da África do Sul, o Conselho de Qualidade da Educação Superior. Na esteira da criação do Conselho na África do Sul, Lockett (2007) explorou opiniões dos *stakeholders* sobre as propostas de auditoria institucional e programa de acreditação. Tendo em conta que a garantia da qualidade na África do Sul foi concebida como um meio de promover a "agenda de transformação" do Estado para a ES, há abordagens diferentes, e por vezes conflitantes, da garantia de qualidade na comunidade da ES. O estudo mostrou que as opiniões foram influenciadas mais fortemente pela posição dos entrevistados na estrutura social (classe definida pelo apartheid e posição de raça/etnia) do que por seu papel social (acadêmico, gerente, gerente de garantia de qualidade) no processo de criação de políticas.

Botha, Favish e Stephenson (2008) retomaram esse tema, observando que imperativos de transformação informaram a abordagem adotada pelo Conselho nas auditorias. Os autores examinaram as auditorias realizadas em três instituições de ensino superior público em 2005: a Universidade da Cidade do Cabo, a Universidade de Stellenbosch e a Universidade de Rhodes. Analisaram os resultados das pesquisas de *feedback* internas, bem como as recomendações contidas nos relatórios de auditoria do Conselho com ênfase nas metas estabelecidas nos seus referenciais de auditoria. Concluíram que, embora cada instituição tenha conduzido sua auditoria de forma diferente e adequada às especificidades do contexto em questão, a experiência institucional do processo de auditoria e seus resultados iniciais foram muito semelhantes. Quinn e

Boughey (2009) examinaram a ideia de que a garantia de qualidade seria um dos fatores determinantes para fomentar a necessária construção de um sistema de educação mais equitativo no país. Com base em um estudo de caso de uma auditoria institucional em uma universidade historicamente branca e de elite, concluíram que a metodologia Sul-Africana de auditoria, por si só, não traria a mudança necessária, dada a sua tendência a concentrar-se na aplicação mecanicista de recomendações.

Singh, Lange e Naidoo (2004) discorreram sobre a avaliação do Conselho relativa a todos os programas de MBA oferecidos no país por instituições de ES sul-africanas e estrangeiras. Apresentaram a lógica de avaliação do MBA, o processo e metodologia seguidos, bem como o acompanhamento, pelo Conselho, para além do processo de acreditação (incluindo a preparação de um relatório analítico sobre o estado da oferta de MBA na África do Sul). O artigo foi concluído com reflexões sobre algumas questões políticas, metodológicas e educativas relacionadas não só ao MBA, mas à garantia de qualidade em um país em desenvolvimento. Blackmur (2005) criticou o descredenciamento de 15 MBA e argumentou que a decisão teve implicações significativas para os alunos e egressos. Afetou também o mercado de trabalho, a credibilidade internacional de sistemas nacionais de ensino superior de qualidade, o comércio internacional no ensino superior. O autor mostrou, particularmente, que o Conselho interviera para regular as decisões historicamente tomadas por universidades, incluindo, por exemplo, o método de pesquisa específico a ser utilizado em programas de MBA. Além disso, a avaliação não tentou analisar julgamentos do mercado de trabalho sobre a qualidade dos MBA. Essas significativas deficiências, segundo o autor, confundiram os estudantes potenciais e os *stakeholders*. Em uma contribuição posterior, Blackmur (2006) argumentou, também, que o Conselho não observou os princípios e os processos

internacionalmente reconhecidos de uma regulação eficiente. A regulamentação de MBA, argumentou, foi um caso paradigmático de falha na formulação e implementação de políticas públicas. As consequências podem se estender para além das partes imediatamente afetadas pela decisão de descredenciamento, provocando impacto negativo na reputação regulatória da África do Sul, na área.

10.6. Oriente Médio e Golfo

Uma questão-chave que surgiu a partir das experiências dos países que têm introduzido sistemas de qualidade mais recentemente, especialmente os menos desenvolvidos, é a possibilidade da transferência de sistemas estabelecidos em outras partes do mundo. Isto foi evidenciado, por exemplo, na regiões do Golfo e Oriente Médio.

10.6.1. Turquia

Billing e Thomas (2000) exploraram a transferência de sistemas de garantia de qualidade de um país para outro por meio de um projeto-piloto que visava estabelecer um sistema de garantia de qualidade de estilo britânico em universidades turcas. Observou-se uma convergência entre os sistemas, e evidências compartilhadas em uma conferência internacional associada indicaram que os efeitos da avaliação externa de qualidade são cada vez mais claramente definidos. No entanto, surgiram importantes questões culturais, estruturais, políticas e técnicas que afetaram a transferência do sistema do Reino Unido para a Turquia e que têm implicações mais amplas para a transferência internacional de sistemas garantia e avaliação de qualidade entre nações.

Mizikaci (2003) apresentou um panorama da gestão e acreditação de qualidade na ES turca, com foco na reforma e melhoria, e propôs uma estrutura para a adaptação dos sistemas de qualidade no país.

10.6.2. Irã

Bazargan (1999) explorou a avaliação da qualidade no ensino médico no Irã e argumentou que, embora esporádicas, as recentes tentativas de auto-avaliação da educação médica resultaram em atitude positiva em relação à melhoria contínua da qualidade. Bazargan (2007) observou que um modelo que combina a auto-avaliação acadêmica de qualidade e a avaliação externa foi introduzido no Irã, em 1996, e que os esforços subsequentes foram feitos no sentido de estabelecer um sistema de gestão e garantia da qualidade. O autor examinou os problemas de organização da avaliação interna e externa em países em desenvolvimento, e argumentou que, por razões econômicas, há uma necessidade urgente de tornar a qualidade o principal elemento de sistemas de ES. Discutiu os desafios enfrentados no desenvolvimento de sistemas de gestão e garantia de qualidade no Irã.

10.6.3. Emirados Árabes Unidos (EAU)

Burden-Leahy (2005) analisou a situação nos Emirados Árabes Unidos por meio de um estudo de caso no qual várias práticas de qualidade haviam sido "importadas". A autora expôs as questões relacionadas com a implementação de mecanismos de garantia de qualidade adequados para uma instituição de um país em desenvolvimento que depende de pessoal expatriado em contratos de curto prazo e oriundos de uma multiplicidade de sistemas educacionais.

10.6.4. Estados Árabes edição especial

Em 2009, uma edição especial da QHE focalizou os países árabes do Golfo e do Oriente Médio, e foi publicada também em Árabe. A edição nasceu do projeto *Excelência em Educação Superior do British Council* (MORGAN; D'ANDREA, 2009).

O rápido crescimento do número de IES na Arábia Saudita, nos últimos anos, exigiu a criação da Comissão Nacional para a Acreditação e Avaliação Acadêmica em 2004. Darandari, Al-Qahtani, Allen, Al-Yafi, Al-Sudairi e Catapang (2009) relataram o desenvolvimento de um novo sistema de três estágios de garantia de qualidade que se beneficiou da experiência internacional por meio do projeto do British Council. O sistema incluiu um quadro nacional de qualificações que especifica normas genéricas de resultados de aprendizagem e subsídios tais como indicadores-chave de desempenho, pesquisas estudantis, escalas de auto-avaliação, modelos de planejamento de programas e relatórios, bem como manuais que detalham os processos de garantia de qualidade.

Carroll, Razvi, Goodliffe e Al-Habsi (2009) relataram a evolução da ES pública e privada do Omã, que inclui programas locais e estrangeiros supervisionados pelos respectivos sistemas de garantia de qualidade. Relataram mudanças correntes nas políticas de infraestrutura e quadros de referência, nos padrões institucionais dos programas e nos processos de garantia de qualidade. Os autores observaram, por experiência própria, que os métodos usados para desenvolver estruturas e processos nacionais são, em si, elementos fundamentais para o sucesso. *Benchmarking* e consultas têm sido eficazes quando complementadas com estratégias de formação e apoio, adquiridas internacionalmente.

Kaghed e Dezaye (2009) relataram duas estratégias diferentes implementadas no Iraque para melhorar a qualidade na ES. O Ministério do Ensino Superior e da Investigação Científica realizou um estudo-piloto na Universidade da Babilônia, que incluiu o treinamento de pessoal acadêmico sênior e avaliadores de qualidade. O objetivo da universidade é tornar-se pioneira na garantia da qualidade no Iraque. A outra estratégia foi implementada na região do Curdistão, onde uma equipe de avaliadores da Universidade de Exeter, Reino Unido, realizou uma avaliação inicial das práticas de qualidade. Após esta avaliação, os funcionários do ministério foram enviados ao Reino Unido para um treinamento como avaliadores de qualidade para implantação futura do programa na região do Curdistão.

Al-Alawi, Al-Kaabi, Rashdan e Al-Khaleefa (2009) relataram a criação de uma Autoridade Nacional de Garantia da Qualidade no Bahrein, usando a Universidade do Bahrain como um estudo de caso de boas práticas. O objetivo era melhorar a ES no Bahrein e manter os padrões internacionais, a fim garantir a sua reputação fora do país. No Kuwait, assim como em outros sistemas de ES em rápido desenvolvimento, uma grande área de preocupação é a garantia de qualidade do ensino oferecido por instituições privadas. Da mesma forma, Attiyah e Khalifa (2009) revisaram a história da Universidade de Catar e as pequenas, porém importantes, medidas tomadas para garantia de qualidade e aprimoramento. Os autores descreveram o Plano de Reforma da Universidade de Qatar, que visa melhorar, continuamente, a qualidade dos serviços educacionais e instrucionais e promover a eficiência administrativa na universidade.

Al-Atiqi e Alharbi (2009) exploraram como o Kuwait desenvolveu um sistema de gestão de qualidade do setor privado de ES do país, e Rawazik e Carroll (2009) descreveram como os Emirados Árabes

Unidos desenvolveram um modelo inovador de zonas francas para satisfazer as suas necessidades crescentes de educação; tal modelo coloca o sobre os prestadores de serviço transnacionais em Dubai o ônus de provar que a oferta internacional replica adequadamente a qualidade garantida no país de origem. Anaam, Alhammadi e Kwairan (2009) mostraram que não há mecanismos formais de controle de qualidade e processos de acreditação totalmente desenvolvidos nas IES no Iêmen. No entanto, os esforços do Ministério do Ensino Superior e da Investigação Científica (MHESR) resultaram em maior conscientização entre os funcionários das universidades, docentes e administradores sobre os conceitos, padrões e sistemas de garantia de qualidade.

Jackson (2009) concluiu a edição especial observando a importância da qualidade da oferta da ES em toda a região. Enfatizou a importância de garantir que experiências educacionais de alta qualidade sejam oferecidas aos alunos, bem como qualificações compatíveis com padrões internacionais. As contribuições também ilustraram o valor de uma abordagem regional coletiva para garantia da qualidade.

11. Conclusões sobre o desenvolvimento de processos de garantia da qualidade

Woodhouse (1998) havia sugerido que mudanças rápidas no setor significam que as agências de qualidade devem ser altamente flexíveis e positivas em termos de custo-benefício, mas não intrusivas. Questões a serem resolvidas para incluir uma nova abordagem das agências: avaliação das universidades virtuais, *benchmarking*, o reconhecimento mútuo das agências nacionais e a possibilidade de uma agência de garantia de

qualidade internacional. Harvey (1996), em um editorial, havia sugerido um novo modelo de universidade, a "omniversidade" federal, e um sistema de qualidade cuja responsabilidade primária pelo estabelecimento de padrões e controle da qualidade fosse da instituição.

Ao longo dos 15 anos, tem havido uma clara tensão entre a garantia da qualidade como uma tarefa burocrática e administrativa e a melhoria da qualidade dos projetos acadêmicos. É uma tensão que os regimes de garantia de qualidade raramente, ou nunca, solucionaram. Isso levou a problemas continuados relativos ao engajamento de acadêmicos, a serem discutidos na Parte II da presente revisão. Também evidente é a forma como as concepções de garantia de qualidade que se originaram no norte da Europa Ocidental e nos EUA têm sido a base do desenvolvimento em todo o mundo e como há pouca variação nos métodos adotados pelas agências de garantia de qualidade. A proliferação de agências de garantia da qualidade está sendo acompanhada por uma multiplicação de quadros de qualificações e uma pressão crescente para se credenciar tudo, embora esse seja um meio inadequado de garantir o aprimoramento da qualidade e encorajar melhorias.

12. Desempenho, financiamento e mercado

12.1. Indicadores de desempenho

Algumas contribuições focalizaram a utilização de indicadores de desempenho como instrumentos de qualidade. Ewell (1999) explorou como e se medidas de desempenho institucional podem ser benéficamente utilizadas na tomada de decisões para a alocação de recursos. Analisou os diferentes tipos de abordagens de financiamento orientados por informações

e elencou vários aspectos de políticas a serem considerados na elaboração dessas abordagens para a alocação de recursos. Concluiu que apenas estatísticas "duras" facilmente verificáveis devem ser usadas em abordagens clássicas de financiamento de desempenho, embora dados obtidos por meio de *surveys* e o uso de boas práticas por parte das instituições possam subsidiar indiretamente investimentos de longo prazo.

Yorke (1995) havia examinado a evolução da utilização de indicadores de desempenho em vários países e defendido seu uso quando projetados para apoiar a melhoria da qualidade da ES. Nesse caso, os indicadores podem ser menos rígidos do que as medidas estatísticas utilizadas para fins de prestação de contas. Em artigo posterior, Yorke (1998) afirmou que indicadores de desempenho são bem estabelecidos na linguagem de prestação de contas na ES e são usados para servir a uma variedade de fins políticos e micro-políticos. No entanto, a velocidade de sua implementação não tem sido acompanhada de um progresso equivalente no desenvolvimento de suas qualidades técnicas, em especial na área geral do desenvolvimento dos alunos. O autor analisou a validade e robustez de uma seleção de indicadores relacionados aos estudantes (incluindo a sua vulnerabilidade à manipulação), e advertiu sobre o uso de tais indicadores em embates políticos.

Barrie e Ginns (2007) também criticaram o uso de indicadores de desempenho docente baseados em levantamentos junto a estudantes, oriundos de uma nova política de governo na Austrália em 2005 ligada à distribuição de muitos milhões de dólares de financiamento. As universidades estão, assim, compreensivelmente interessadas em melhorar o seu desempenho em tais medidas. No entanto, as estratégias por meio das quais as universidades podem alcançar essa melhoria não são sempre óbvias, e existe uma real possibilidade de que as respostas sejam reativas, ou seja, baseadas

apenas em opinião, e não em dados. Os autores examinaram como as medidas de "qualidade" obtidas com surveys de estudantes poderiam ser vinculadas a indicadores nacionais de desempenho e, sobretudo, a questões organizacionais que afetam a forma como essa informação é interpretada e apropriada, de modo a ser útil à melhoria do currículo e do ensino.

Busch, Fallan e Pettersen (1998) examinaram as diferenças nos indicadores de desempenho de satisfação no trabalho, auto-eficácia, comprometimento com objetivos e comprometimento organizacional entre docentes universitários na Noruega. Variações nos indicadores de desempenho entre as faculdades de enfermagem, educação, engenharia e administração de empresas foram discutidas, e as implicações gerenciais indicadas.

Empregabilidade é outra área que tem sido associada a indicadores de desempenho. Little (2001) relatou os resultados de um inquérito europeu sobre emprego de pós-graduados, e mostrou a dificuldade de fazer comparações internacionais quanto à contribuição da ES para fomentar a empregabilidade. O autor considera também problemática a comparação dentro do Reino Unido, e ofereceu evidência do impacto sobre a empregabilidade de fatores fora do controle das IES. A conclusão é que os números de empregabilidade não são indicadores confiáveis de qualidade da ES. Morley (2001), igualmente, lançou dúvidas sobre o valor de estatísticas de emprego de pós-graduados como um indicador de desempenho, especialmente por ignorarem gênero, raça, classe social e deficiência. Warn e Tranter (2001), na mesma edição especial, argumentaram que um modelo de competência genérico poderia ser utilizado (pelo menos na Austrália) para definir os resultados desejados de ensino pós-obrigatório.

Rodgers (2008) sugeriu que o desejo, no Reino Unido, de melhorar a qualidade dos serviços prestados por IES tem levado ao desenvolvimento de uma série de indicadores de aferição de desempenho. O autor questionou se indicadores semelhantes poderiam ser desenvolvidos para serem utilizados como ferramentas na gestão da qualidade em associações estudantis e identificou potenciais *benchmarks*.

Em suma, ficou claro que os indicadores nacionais de desempenho são vistos com desconfiança, em especial quando simplesmente medem o facilmente mensurável, ao invés de serem cuidadosamente projetados para avaliar com mais profundidade.

12.2. Financiamento

A relação entre financiamento e qualidade é outra área controversa. Yorke (1996) argumentou que, como tem sido comumente usado, o financiamento baseado no desempenho apresentou algumas limitações que podem desencorajar o desenvolvimento pleno da qualidade dos programas acadêmicos. O autor considerou as diferentes abordagens de financiamento para fins especiais e sugeriu que financiamento bem planejado para incentivo poderia melhorar os programas acadêmicos. Em princípio, argumentou, o enquadramento dos fundos de incentivo e os critérios a serem observados poderiam ser acordados entre o financiador e os potenciais beneficiários de forma a reconhecer a diversidade institucional.

Barnetson (1999) descreveu o projeto-piloto, de Alberta, de financiamento baseado no desempenho em suas universidades, faculdades e institutos técnicos, que representou um desvio substancial da prática canadense anterior, e assinalou várias deficiências conceituais e técnicas no processo.

Hämäläinen e Moitus (1999) relataram a introdução, em 1994, de uma nova política de financiamento na Finlândia. Unidades de alta qualidade foram recompensadas pelo Ministério da Educação com financiamento, por meio de dotações especiais com base em seu desempenho na pesquisa, em atividades artísticas e excelência inovadora e excepcional nos métodos de ensino e aprendizagem.

A partir de uma perspectiva diferente, Baba e Tanaka (1997) analisaram a estrutura de financiamento da ES no Japão. Relataram uma rápida expansão na ES, que ocorreu sem que o financiamento do governo houvesse sido ajustado adequadamente para a expansão. As instituições privadas matriculavam cerca de 75% do número total de alunos, mas até mesmo estudantes de instituições nacionais tiveram que pagar taxas escolares. O ônus financeiro havia recaído fortemente no orçamento familiar, razão pela qual os autores defenderam um aumento no financiamento do governo para IES, de forma a reduzir a carga fiscal sobre os orçamentos familiares.

Verifica-se, então, que, em geral, financiamento tem apenas uma ligação periférica com garantia de qualidade, especialmente no que se refere à aprendizagem e ao ensino.

12.3. Mercantilização e consumismo

Ritzer (1996) argumentou que os alunos podem ser vistos como consumidores de serviços de ensino e universidades como objeto de consumo educacional. Universidades, portanto, teriam muito a aprender com os novos meios de consumo, tais como cartões de crédito, restaurantes *fast-food*, *megamalls* e *cybermalls*. Equiparando o pós-modernismo com a sociedade de consumo, Ritzer explorou as características da "McUniversity" pós-moderna.

Lindsay e Rodgers (1998) observaram que, a partir de 1979, no Reino Unido, o governo conservador tentou aumentar a eficiência e a satisfação do cliente em todas as áreas do setor público por intermédio da introdução de reformas orientadas para o mercado. Os autores examinaram esse processo na ES e argumentaram que o foco na rápida expansão, em vez de conduzir as instituições a uma orientação de marketing, tem, de fato, levado as instituições a desenvolverem uma orientação de vendas. Sugeriram alterações que consideram necessárias para desenvolver uma orientação de marketing.

Cooper (2007) ocupou-se da forma como, no Reino Unido e em outros países, a ES vinha sendo crescente e controversamente constituída, especialmente no discurso político, como um serviço de bens de mercado para clientes pagantes. Baseando-se na teoria econômica e em um trabalho de campo etnográfico, Cooper considerou questões relativas aos mecanismos de qualidade no tocante à incerteza da qualidade e da assimetria informacional. Examinou os efeitos desses mecanismos sobre os estudantes como "compradores" e as instituições como "vendedores". O autor criticou as deficiências de mecanismos recentes, como tabelas classificativas, e concluiu com sugestões de como os estudantes e IES podem retomar o controle sobre esses mecanismos e trabalhar para a diminuição da incerteza da qualidade e redução da assimetria informacional.

Harris e Fallows (2002) relataram como a Universidade de Luton testou o funcionamento de um semestre de verão como parte integrante de seu ano acadêmico. Os autores exploraram a possibilidade de demanda de mercado para a ES ministrada no verão, por parte de alunos que não estudariam de outra forma. Ensinar durante o verão é, potencialmente, uma das formas de captação de recursos destinados a apoiar as políticas governamentais de ampliação do acesso. Houve

uma procura pequena, particularmente por parte de estudantes adultos. Além disso, as notas dos alunos e as respostas de professores e estudantes a questionários revelaram experiência discente diversa, porém o desempenho dos alunos foi ligeiramente superior; alunos e seus professores valorizaram o contato mais pessoal possibilitado por turmas menores e pesquisas de satisfação revelaram uma disposição positiva para estudo no verão. Por último, os autores haviam esperado resistência dos docentes, mas um número significativo e crescente destes estava preparado para trabalhar voluntariamente durante o verão, em troca de permissão para férias e outras atividades acadêmicas em outras épocas do ano. Essa flexibilidade foi mais problemática para aqueles com crianças em idade escolar.

A comercialização da ES não é fácil, apesar da onipresença dos departamentos de marketing nas universidades, o que parece entrar em conflito com os valores e perspectivas acadêmicas. A retórica dos alunos como consumidores não é facilmente aceita. A maioria dos esforços de marketing parece estar vendendo aquilo que já existe, ao invés de responder de forma radical à demanda do mercado, o que é consistente com a inconstância dos modismos passageiros na ES.

13. Questões internacionais

13.1. O Processo de Bolonha

Alguns trabalhos têm focalizado diretamente o Processo de Bolonha e seu impacto nos processos de garantia de qualidade na Europa. Westerheijden (2001), como já mencionado, argumentou que o objetivo do Processo de Bolonha é tornar a ES europeia mais

transparente e estimular o desenvolvimento de processos de garantia de qualidade mais claros. Van Der Wende e Westerheijden (2001) mostraram por que e como a ligação entre a internacionalização e a garantia de qualidade foi estabelecida nos últimos anos, examinando os desenvolvimentos que sugerem a convergência entre os dois. Os autores enfatizaram as implicações de desenvolvimentos internacionais mais amplos na Europa como um todo e abordaram as implicações da Declaração de Bolonha para a garantia da qualidade. Ala-Vahala e Saarinen (2009) argumentaram que o desenvolvimento da ENQA²⁰ em seu status atual como um criador de políticas em nível europeu é, em grande medida, resultado de uma política de apoio à cooperação na Europa e transparência em matéria de garantia de qualidade da União Europeia. Tem também havido, segundo Asderaki (2009), uma espécie de demonização do Processo de Bolonha em alguns países europeus, porém, é discutível se isso é que teria levado à criação, por lei, de sistemas de garantia de qualidade em toda a Europa.

Ursin, Huusko, Aittola, Kiviniemi e Muhonen (2008) analisaram o impacto do Processo de Bolonha na avaliação da qualidade em universidades finlandesas e italianas. Os dados consistiram em entrevistas realizadas na Finlândia e Itália. Os resultados sugeriram que: avaliação e garantia de qualidade eram vistos principalmente em conexão com a provisão de ensino da universidade; embora os entrevistados estivessem familiarizados com avaliação, não tinham certeza sobre os procedimentos e os efeitos da garantia de qualidade em sua unidade; não obstante o objetivo de harmonização implicado no Processo de Bolonha, a avaliação e garantia de qualidade pareciam manter características culturais e institucionais distintas.

13.2. Transnacionalidade

A qualidade da provisão transnacional é uma preocupação crescente. QHE tem publicado vários artigos sobre esta questão, o primeiro em 1999.

Walker (1999), na sequência dos receios manifestados sobre a qualidade do arranjos colaborativos britânicos *offshore* do Reino Unido, destacou que há muitos tipos de arranjos os quais cresceram ao longo dos anos, representando ameaças potenciais à qualidade não abordadas na literatura. Usando, como exemplo, um projeto bem sucedido comercialmente, mas educacional e profissionalmente perigoso, concluiu que as parcerias internacionais exigem vigilância constante. Os problemas incluem: práticas operacionais culturalmente determinadas; elegibilidade de parceiros; conflito comercial e educacional; funções, responsabilidades e prestação de contas; qualidade da informação promocional; e autonomia universitária. Craft (2004) ofereceu uma ferramenta de avaliação de risco, desenvolvida na Universidade de Greenwich, Reino Unido, para dar maior consistência e rigor à avaliação de novas propostas para a provisão colaborativa de qualificações de ES. Onze fatores são combinados para oferecer uma avaliação preliminar dos níveis de risco, sem prejuízo das análises de risco/benefício mais detalhadas.

Dixon e Scott (2003) também sinalizaram problemas com a provisão *offshore* experimentados por uma universidade da Austrália Ocidental. Uma série de oficinas de desenvolvimento profissional foi estabelecida para desenvolver as habilidades de ensino e aprendizagem de, principalmente, professores de Cingapura que trabalham em instituições parceiras. A avaliação do programa sugeriu que este foi bem recebido e teve um impacto positivo na capacidade de apresentação, planejamento e organização dos participantes, e incentivou a criação de ambientes de aprendizagem ótimos e habilidades dos

professores. Em suma, o pessoal docente *offshore* precisa das mesmas oportunidades de desenvolvimento oferecidas *onshore*.

Dunworth (2008), com base em um estudo da provisão australiana no exterior de programas transnacionais de ensino de Inglês, recomendou uma consulta completa com representantes de todos os grupos interessados antes do desenvolvimento de um novo programa. Para o autor, a boa prática exige que todos os parceiros se familiarizem com o ambiente cultural e educacional em que o programa acontece. Finalmente, para que um programa seja bem sucedido, precisa ser dotado de recursos adequados.

Castelo e Kelly (2004) também argumentaram que o crescimento da educação *offshore* apresentou desafios de garantia da qualidade, e a resposta da Universidade de Wollongong é uma política clara de fornecer *offshore* apenas os programas e qualificações que oferecem no *campus*. Dada a centralidade de garantia de qualidade na ES na Austrália, o paralelismo de cursos no *campus* e *offshore* agiliza e facilita a transferência de processos de garantia de qualidade transparentes e responsáveis. Da mesma forma, do lado do importador, Gift, Leo-Rhynie e Moniquette (2006) observaram que a presença de instituições de ensino transnacionais nas Índias Ocidentais evidenciou a importância de um sistema de acreditação regional que não apenas irá monitorar os programas de garantia de qualidade estrangeiros e garantir a equivalência de programas, mas também facilitar a circulação contínua de estudantes e acadêmicos, a possibilidade de transferir créditos e a preservação dos direitos de propriedade intelectual. Além disso, argumentaram que o Caribe anglófono não deve apenas importar educação transnacional, mas também exportá-la. A este respeito, os procedimentos de garantia de qualidade virão a ser a chave para o sucesso.

Stella e Gnanam (2005) tentaram equilibrar as opiniões entusiastas dos promotores comerciais e as reflexões céticas de acadêmicos tradicionais sobre educação transfronteiriça. Argumentaram que as fortes críticas dos acadêmicos são, por vezes baseadas em falsas interpretações, e os pontos de vista dos promotores comerciais são às vezes baseadas em estimativas exageradamente otimistas. Argumentaram também que, no caso da Índia, um sistema de garantia de qualidade irá assegurar que a oferta de educação transfronteiriça de baixa qualidade seja excluída, o que pode tornar o mercado na Índia menos atraente. As agências nacionais de garantia de qualidade têm de lidar com o fato de que a Índia é tanto um prestador quanto um destinatário da educação transfronteiriça. A política do governo é facilitar operações de educação transfronteiriças sem comprometer os interesses da nação, a cultura nacional e os interesses dos *stakeholders*.

A reunião da INQAAHE²¹ em Haia, em maio de 2006, focalizou a questão da educação transnacional, e Woodhouse (2006) relatou que a Agência Australiana de Qualidade da Universidades (AUQA)²², ao conduzir a auditoria de atividades acadêmicas de uma universidade, iria rever atividades e operações no exterior por meio de parceiros, tanto internamente quanto no exterior. No entanto, a proliferação dos *campi* e outras operações das instituições torna impraticável a visita do comitê de avaliação externa. Assim, a AUQA adotou métodos de avaliação de risco para determinar a natureza de uma operação no exterior da universidade e a conveniência de uma visita do comitê de auditoria da AUQA. No geral, o autor argumentou que, desde que haja boa vontade, colaboração e as estruturas apropriadas no lugar, a educação transnacional é um benefício tanto para os países exportadores quanto para os importadores. Este ponto de vista também foi adotado por Cheung (2006), para quem há um valor intrínseco na educação transnacional e

existem maneiras de identificar as possíveis armadilhas e superá-las. A garantia de qualidade fornece uma plataforma para a confiança e cooperação mútuas. Além disso, a cooperação internacional e a INQAAHE são partes indispensáveis do esforço coletivo para garantir a qualidade.

Stella (2006) apresentou o pano de fundo e os resultados das discussões de uma oficina realizada durante a reunião de Haia sobre as Orientações UNESCO-OCDE para a Provisão de Qualidade na ES transfronteiriça. Houve um forte apoio à equivalência dos programas, embora adaptada aos contextos culturais locais. Além disso, a agência de garantia de qualidade do país fornecedor deve estar preparada para garantir que as ofertas internacionais da instituição: se adequem à sua missão total; sejam fornecidas de forma legal; incluam todo o apoio necessário para uma aprendizagem eficaz e resultem em uma credencial válida tanto no país de origem quanto no de acolhimento. Blackmur (2007) forneceu uma crítica das Orientações UNESCO-OCDE, argumentando que as diretrizes foram definidas sem qualquer consideração dos possíveis benefícios líquidos possivelmente associados à sua implementação. Dentre as objeções levantadas, Blackmur menciona a margem de manobra que os reguladores têm, de acordo com as Diretrizes, para decidir se a provisão transfronteiriça atende a "necessidades culturais". Isso abre uma caixa de Pandora de possibilidades para aqueles que procuram exercer controle sobre todos os aspectos da ES, por qualquer motivo, incluindo as suas próprias preferências ideológicas.

13.3. Códigos de prática e redes internacionais

Além de códigos relativos à oferta transnacional, existem outros relativos a boas práticas de garantia de qualidade. Aeltermann (2006)

explicou que o objetivo dos códigos de conduta e das diretrizes de garantia de qualidade é, em teoria, dar uma indicação clara aos *stakeholders*, governos, financiadores, parceiros e público em geral sobre os vários provedores de cursos e o nível de educação que oferecem. Comparou seis códigos diferentes de garantia de qualidade de práticas e orientações usando as diretrizes INQAAHE como referência. Concluiu que parece haver uma transparência considerável bem como comparabilidade entre os códigos das principais redes internacionais de agências de garantia da qualidade.

Morse (2006) descreveu a natureza e importância das Diretrizes de Boa Prática da INQAAHE. A autora demonstrou como essas poderiam ser usadas e melhoradas, e defendeu a coordenação das orientações dessa agência com aquelas produzidas por outras agências.

Hopbach (2006) apresentou os resultados preliminares da aplicação das Normas e Orientações Europeias (ESG) aos critérios de acreditação e revisão de três agências de acreditação alemãs realizadas pelo Conselho de Acreditação Alemão. Três lições emergiram: diretrizes devem concentrar-se em princípios que possam ser aplicados a diferentes formas de garantia de qualidade; a integração de normas regionais ou internacionais para criar conjuntos de critérios ou padrões promove a compreensão mútua ou mesmo convergência; tentativas de tornar as diretrizes abrangentes e estender princípios processuais de garantia de qualidade têm efeitos secundários importantes em sistemas de ES.

Umemiya (2008) sustentou que a aceleração da globalização tem levado a esforços mais colaborativos entre as agências e IES para a garantia de qualidade internacional e regional da ES. A força motriz do desenvolvimento da Rede Universitária da Associação de Nações do Sudeste Asiático (ASEAN) é o desejo de reduzir as diferenças econômicas na região, criar um mercado único e internacionalizar a ES.

Isso resultou em uma necessidade premente de melhorar a qualidade e promover a harmonização dos sistemas de ES. Hinaga (2004) havia explorado o papel da Associação Japonesa de Credenciamento de Universidades (JUAA) na região da Ásia-Pacífico, e argumentara que a organização poderia contribuir para o processo de formação de redes agindo como uma de uma série de agências-polo e contribuindo para o desenvolvimento de um processo de avaliação comum.

Harvey (2004) analisou os vários esforços pelo controle de uma agência de monitoramento externo de qualidade supranacional. Os diferentes tipos de processos de qualidade supranacionais foram delineados e uma questão foi levantada a respeito de quem se beneficia da extensão do monitoramento da qualidade para além de fronteiras nacionais (e subnacionais). No mesmo ano, Kristoffersen e Lindeberg (2004) apresentaram as experiências de um projeto-piloto que investigou o reconhecimento mútuo entre as agências de garantia de qualidade nos países nórdicos. O pano de fundo do projeto foi a necessidade de avançar com a internacionalização da garantia da qualidade da ES e dar espaço para diferenças em abordagens nacionais. Os autores se concentraram em pontos fortes e fracos do método empregado, bem como nos prós e contras do uso de reconhecimento mútuo como um procedimento de avaliação internacional, em comparação com outras abordagens.

Woodhouse (2004) examinou o crescimento do número de agências de garantia da qualidade na ES, ao longo de 20 anos. Inicialmente, os funcionários dessas agências eram, na maioria, amadores no campo, e pouca teoria ou experiência estava disponível às agências. Lembrou que, em 1991, as agências ao redor do mundo se associaram para formar uma Rede Internacional para aconselhamento e apoio mútuos. Desde então, a prática de garantia de qualidade desenvolveu as características de uma profissão, e as agências voltaram sua atenção

para a qualidade das suas próprias operações. A Rede Internacional de Agências abordou a questão "o que caracteriza uma boa agência de garantia de boa qualidade?", uma ação oportuna diante da intensificação da globalização, que incrementou as relações internacionais e a necessidade de interações entre fronteiras nacionais. E para que isso ocorra, efetivamente, confiança recíproca é necessária.

13.4. Escritório internacional

Alguns anos atrás, Lambrech (1998) destacou que a gestão de uma organização de relações internacionais ou escritório internacional difere da de outros departamentos da universidade, na medida em que acrescenta a necessidade de lidar com fatores multiculturais, como as diferenças de idioma, cultura, costumes, estrutura universitária, procedimentos, sistemas de avaliação e notas, sistemas jurídicos, sistemas de valores e de meios de comunicação não-verbal. Esses fatores exigem que o gestor de relações internacionais tenha uma ampla base cultural, bem como enorme tato diplomático e flexibilidade. O autor discorreu sobre os objetivos do planejamento estratégico e os processos internos de garantia de qualidade em relação ao escritório internacional no contexto europeu.

13.5. Ranqueamento

Bowden (2000) abordou a multiplicação de rankings de universidades cada vez mais disseminados na mídia do Reino Unido. Examinou os ranqueamentos universitários nacionais e internacionais e levantou questões metodológicas. Concluiu que, para a maioria dos potenciais estudantes, os rankings não fornecem as informações críticas necessárias a uma escolha informada de onde estudar. Alguns dos prováveis

desenvolvimentos futuros dessas listas também foram discutidos. Harvey (2008) também analisou a crescente proeminência do ranqueamento de IES e criticou sua construção e validade.

Referências

- AELTERMAN, G. Sets of standards for external quality assurance agencies: A comparison. *Quality in Higher Education*, v. 11, n. 3, p. 227–233, 2006.
- AL-ALAWI, Y., AL-KAABI, D., RASHDAN, S., AL-KHALEEF, L. Quality assurance and continuous improvement: A case study of the University of Bahrain. *Quality in Higher Education*, v. 15, n. 1, p. 61–69, 2009.
- AL-ATIQUI, I. M., ALHARBI, L. M. Meeting the challenge: Quality systems in private higher education in Kuwait, *Quality in Higher Education*, v. 15, n. 1, p. 5–16, 2009.
- ALA-VÄHÄLÄ, T., SAARINEN, T. Building European-level quality assurance structures: Views from within ENQA. *Quality in Higher Education*, v. 15, n. 2, p. 89–103, 2009.
- AMARAL, A. The role of governments and institutions: The Portuguese and the Brazilian cases, *Quality in Higher Education*, v. 1, n. 3, p. 249–256, 1995.
- ANAAM, M. A., ALHAMMADI, A. O., KWAIRAN, A. A. The status of quality assurance and accreditation systems within higher education institutions in the republic of Yemen, *Quality in Higher Education*, v. 15, n. 1, p. 51–60, 2009.
- ARDEN, E. RX for regional accrediting agencies, *Quality in Higher Education*, v. 2, n. 1, p. 79–80, 1996.
- ASDERAKI, F. The impact of the Bologna Process on the development of the Greek quality assurance system, *Quality in Higher Education*, v. 15, n. 2, p. 105–122, 2009.
- ATRIA, R. From mission to Mission Impossible: Reflections on university

missions in a highly heterogeneous system—the Chilean case, *Quality in Higher Education*, v. 10, n. 1, p. 9–16, 2004 .

ATTIYAH, A. A., KHALIFA, B. Small steps lead to quality assurance and enhancement in Qatar University, *Quality in Higher Education*, v. 15, n. 1, p. 29–38, 2009.

BABA, M., TANAKA, T. Government funding versus private funding in Japanese universities, *Quality in Higher Education*, v. 3, n. 3, p. 263–276, 1997.

BARNETSON, R. J. A review of Alberta s performance-based funding mechanism, *Quality in Higher Education*, v. 5, n. 1, p. 37–50, 1999.

BARRETT, R. Quality and the abolition of standards: Arguments against some American prescriptions for the improvement of higher education, *Quality in Higher Education*, v. 2, n. 3, p. 201–210, 1996.

BARRIE, S., GINNS, P. The linking of national teaching performance indicators to improvements in teaching and learning in classrooms, *Quality in Higher Education*, v. 13, n. 3, p. 275–286, 2007.

BASHEKA, B. Management and academic freedom in higher educational institutions: Implications for quality education in Uganda, *Quality in Higher Education*, v. 15, n. 2, p. 135–146, 2009.

BAZARGAN, A. Introduction to assessing quality in higher medical education in Iran: Challenges and perspectives, *Quality in Higher Education*, v. 5, n. 1, p. 61–67, 1999.

BAZARGAN, A. Problems of organising and reporting internal and external evaluation in developing countries: The case of Iran, *Quality in Higher Education*, v. 13, n. 3, 207–214, 2007.

BELLINGHAM, L. Quality assurance and the use of subject level reference points in the UK, *Quality in Higher Education*, v. 14, n. 3, p. 265–276, 2008.

BERNER, H., RICHTER, R. Accreditation of degree programmes in Germany, *Quality in Higher Education*, v. 7, n. 3, p. 247–257, 2001.

BERTOLIN, J., LEITE, D. Quality evaluation of the Brazilian higher

education system: Relevance, diversity, equity and effectiveness, *Quality in Higher Education*, v. 14, n. 2, p. 121–133, 2008.

BILLING, D., THOMAS, H. The international transferability of quality assessment systems for higher education: The Turkish experience, *Quality in Higher Education*, v. 6, n. 1, p. 31–40, 2000.

BLACKMUR, D. A critique of the concept of a national qualifications framework, *Quality in Higher Education*, v. 10, n. 3, p. 267–284, 2004.

BLACKMUR, D. An evaluation of the South African model of MBA accreditation, *Quality in Higher Education*, v. 11, n. 2, p. 87–102, 2005.

BLACKMUR, D. The South African MBA review and the principles of efficient regulation, *Quality in Higher Education*, v. 12, n. 1, p. 81–93, 2006.

BLACKMUR, D. A critical analysis of the UNESCO/OECD Guidelines for Quality Provision of Cross-Border Higher Education, *Quality in Higher Education*, v. 13, n. 2, p. 117–130, 2007.

BOTHA, J., FAVISH, J., STEPHENSON, S. Institutional audits: A comparison of the experiences of three South African universities, *Quality in Higher Education*, v. 14, n. 1, p. 29–53, 2008.

BOWDEN, R. Fantasy higher education: University and college league table, *Quality in Higher Education*, v. 6, n. 1, p. 41–60, 2000.

BROWN, R. Co-operation or compliance? The National Committee of Inquiry proposals on quality and standards, *Quality in Higher Education*, v. 4, n. 1, p. 85–96, 1998.

BURDEN-LEAHY, S. Addressing the tensions in a process-based quality assurance model through the introduction of graduate outcomes: A case study of the change process in a vocational higher education institution in the United Arab Emirates, *Quality in Higher Education*, v. 11, n. 2, p. 129–136, 2005.

BUSCH, T., FALLAN, L., PETTERSEN, A. Disciplinary differences in job satisfaction, self-efficacy, goal commitment and organizational

commitment among faculty employees in Norwegian colleges: An empirical assessment of indicators of performance, *Quality in Higher Education*, v. 4, n. 2, p. 137–157, 1998.

CANNING, J. Disciplinarity: A barrier to quality assurance? The UK experience of area studies, *Quality in Higher Education*, v. 11, n. 1, p. 37–46, 2005.

CARROLL, M., RAZVI, S., GOODLIFFE, T., AL-HABSI, F. Progress in developing a national quality management system for higher education in Oman, *Quality in Higher Education*, v. 15, n. 1, p. 17–27, 2009.

CASTLE, R., KELLY, D. International education: Quality assurance and standards in offshore teaching: Exemplars and problems, *Quality in Higher Education*, v. 10, n. 1, p. 51–57, 2004.

CHENG, M. Academics professionalism and quality mechanisms: Challenges and tensions, *Quality in Higher Education*, v. 15, n. 3, 193–205, 2009.

CHEUNG, P. P. T. Filleting the transnational education steak, *Quality in Higher Education*, v. 12, n. 3, p. 283–285, 2006.

COOK, R., BUTCHER, I., RAESIDE, R. Recounting the scores: An analysis of the QAA Subject Review grades 1995–2001, *Quality in Higher Education*, v. 12, n. 2, p. 135–144, 2006.

COOPER, P. Knowing your lemons: Quality uncertainty in UK higher education, *Quality in Higher Education*, v. 13, n. 1, p. 19–29, 2007.

CRAFT, A. The assessment of quality risks in collaborative provision, *Quality in Higher Education*, v. 10, n. 1, p. 25–29, 2004.

DANO, T., STENSAKER, B. Still balancing improvement and accountability? Developments in external quality assurance in the Nordic countries 1996–2006, *Quality in Higher Education*, v. 13, n. 1, p. 81–93, 2007.

DARANDARI, E. Z., AL-QAHTANI, S. A., ALLEN, I. D., AL-YAFI, W. A.,

AL-SUDAIRI, A. A., CATAPANG, J. The quality assurance system for post-secondary education in Saudi Arabia: A comprehensive, developmental and unified approach, *Quality in Higher Education*, v. 15, n. 1, p. 39–50, 2009.

DE JAGER, H. J., NIEUWENHUIS, F. J. Linkages between total quality management and the outcomes-based approach in an education environment, *Quality in Higher Education*, v. 11, n. 3, p. 251–260, 2005.

DIKA, S. L., JANOSIK, S. M. The role of selection, orientation and training in improving the quality of public college and university boards of trustees in the United States, *Quality in Higher Education*, v. 9, n. 3, p. 273–285, 2003.

DILL, D. D. Through Deming's eyes: A cross-national analysis of quality assurance policies in higher education, *Quality in Higher Education*, v. 1, n. 2, p. 95–110, 1995.

DILL, D. D. Designing academic audit: Lessons learned in Europe and Asia, *Quality in Higher Education*, v. 6, n. 3, p. 187–207, 2000.

DIXON, K., SCOTT, S. The evaluation of an offshore professional-development programme as part of a university's strategic plan: A case study approach, *Quality in Higher Education*, v. 9, n. 3, p. 287–294, 2003.

DRENNAN, L. T. Quality assessment and the tension between teaching and research, *Quality in Higher Education*, v. 7, n. 3, p. 167–178, 2001.

DUNWORTH, K. Ideas and realities: Investigating good practice in the management of transnational English language programmes for the higher education sector, *Quality in Higher Education*, v. 14, n. 2, p. 95–107, 2008.

EL-HAGE, N. Evaluation of higher education in Germany, *Quality in Higher Education*, v. 3, n. 3, p. 225–233, 1997.

ELTON, L. Partnership, quality and standards in higher education, *Quality in Higher Education*, v. 2, n. 2, p. 95–104, 1996.

EWELL, P. T. Linking performance measures to resource allocation: Exploring unmapped terrain, *Quality in Higher Education*, v. 5, n. 3, p. 191–209, 1999.

EWELL, P. T. A delicate balance: The role of evaluation in management, *Quality in Higher Education*, v. 8, n. 2, p. 159–171, 2002.

FABER, M., HUISMAN, J. Same voyage, different routes? The course of the Netherlands and Denmark to a European model of quality assurance, *Quality in Higher Education*, v. 9, n. 3, p. 231–242, 2003.

FERNIE, S., PILCHER, N. National qualification frameworks: Developing research perspectives, *Quality in Higher Education*, v. 15, n. 3, p. 221–232, 2009.

FRANKE, S. From audit to assessment: A national perspective on an international issue, *Quality in Higher Education*, v. 8, n. 1, p. 23–28, 2002.

GARVIN, D. A. What does product quality really mean? Sloan Management Revalue System, v. 2, n. 6, p. 25–43, 1984.

GENIS, E. A perspective on tensions between external quality assurance requirements and institutional quality assurance development: A case study, *Quality in Higher Education*, v. 8, n. 1, p. 63–70, 2002.

GIFT, S., LEO-RHYNIE, E., MONIQUETTE, J. Quality assurance of transnational education in the English-speaking Caribbean, *Quality in Higher Education*, v. 12, n. 2, p. 125–133, 2006.

GORDON, G. The roles of leadership and ownership in building an effective quality culture, *Quality in Higher Education*, v. 8, n. 1, p. 97–106, 2002.

HAAKSTAD, J. Accreditation: The new quality assurance formula? Some reflections as Norway is about to reform its quality assurance system, *Quality in Higher Education*, v. 7, n. 1, p. 77–82, 2001.

HÄMÄLÄINEN, K., MOITUS, S. High-quality education as the criterion for university funding in Finland, *Quality in Higher Education*, v. 5, n. 1, p. 51–59, 1999.

- HANSEN, W. L., JACKSON, M. Total quality improvement in the classroom, *Quality in Higher Education*, v. 2, n. 3, p. 211–217, 1996.
- HARKER, B. Postmodernism and quality, *Quality in Higher Education*, v. 1, n. 1, p. 31–39, 1995.
- HARRIS, R. W., FALLOWS, S. J. Enlarging educational opportunity: Summer-semester provision in UK higher education, *Quality in Higher Education*, v. 8, n. 3, p. 225–237, 2002.
- HARRIS-HUEMMERT, S. Evaluators of higher education in Germany: Are they “fit for purpose”?, *Quality in Higher Education*, v. 14, n. 1, p. 55–65, 2008.
- HARVEY, L., GREEN, D. Defining quality, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, *Quality in Higher Education*, v. 18, n. 1, p. 9–34, 1993.
- HARVEY, L. Editorial, *Quality in Higher Education*, v. 1, n. 1, p. 5–12, 1995a.
- HARVEY, L. Beyond TQM, *Quality in Higher Education*, v. 1, n. 2, p. 123–146, 1995b.
- HARVEY, L. Editorial, *Quality in Higher Education*, v. 2, n. 3, p. 177–184, 1996.
- HARVEY, L. War of the worlds: Who wins in the battle for quality supremacy?, *Quality in Higher Education*, v. 10, n. 1, p. 65–71, 2004.
- HARVEY, L. Understanding quality. In: L. Purser (org.) *Bologna Handbook: Making Bologna Work*, Brussels, European University Association, and Berlin, Raabe, 2006. Disponível em: <http://www.bologna-handbook.com>. Acesso em: 12 jan. 2010.
- HARVEY, L. Rankings of higher education institutions: A critical review, *Quality in Higher Education*, v. 14, n. 3, p. 187–207, 2008.
- HAWTHORNE, E.M. Increasing understanding of decision making in higher education: The case of Taiwan, *Quality in Higher Education*, v. 2, n. 1, p. 65–77, 1996.
- HAY, D., STRYDOM, A. H. Quality assessment considerations in

programme policy formulation and implementation, *Quality in Higher Education*, v. 6, n. 3, p. 209–218, 2000.

HEUSSER, R. Mutual recognition of accreditation decisions in Europe, *Quality in Higher Education*, v. 12, n. 3, p. 253–256, 2006.

HINAGA, T. Networking of quality assurance agencies in the Asia-Pacific region and the role of Japan University Accreditation Association, *Quality in Higher Education*, v. 10, n. 1, p. 37–41, 2004.

HOLLOWAY, J., FRANCIS, G. Implications of subject benchmarking in United Kingdom higher education: The case of business and management, *Quality in Higher Education*, v. 8, n. 3, p. 239–253, 2002.

HOPBACH, A. The European Standards and Guidelines and the evaluation of agencies in Germany, *Quality in Higher Education*, v. 12, n. 3, p. 235–242, 2006.

HOPKIN, A. G., LEE, M. B. Towards improving quality in “dependent” institutions in a developing context, *Quality in Higher Education*, v. 7, n. 3, p. 217–231, 2001.

HOPKIN, A. G. Frame factors and a quality assurance agency in an “embryonic” higher education system, *Quality in Higher Education*, v. 10, n. 3, p. 181–195, 2004.

HOUSTON, D. TQM and higher education: A critical systems perspective on fitness for purpose, *Quality in Higher Education*, v. 13, n. 1, p. 3–17, 2007.

HOUSTON, D., MANIKU, A. A. Systems perspectives on external quality assurance: Implications for micro-states, *Quality in Higher Education*, v. 11, n. 3, p. 213–226, 2005.

HOUSTON, D., ROBERTSON, T., PREBBLE, T. Exploring quality in a university department: Perspectives and meanings, *Quality in Higher Education*, v. 14, n. 3, p. 209–223, 2008.

IACOVIDOU, M., GIBBS, P., ZOPIATIS, A. An exploratory use of the stakeholder approach to defining and measuring quality: The case of

a Cypriot higher education institution, *Quality in Higher Education*, v. 15, n. 2, p. 147–165, 2009.

IDRUS, N. Transforming quality for development, *Quality in Higher Education*, v. 9, n. 2, p. 141–150, 2003.

INTERNATIONAL NETWORK OF QUALITY ASSURANCE AGENCIES IN HIGHER EDUCATION. Guidelines of good practice, *Quality in Higher Education*, v. 12, n. 3, p. 221–226, 2006.

JACKSON, S. Conclusion, *Quality in Higher Education*, v. 15, n. 1, p. 85–86, 2009.

JACOBS, D. J. External quality assurance in support of institutional autonomy, *Quality in Higher Education*, v. 4, n. 2, p. 187–198, 1998.

JELIAZKOVA, M. Running the maze: Interpreting external review recommendations, *Quality in Higher Education*, v. 8, n. 1, p. 89–96, 2002.

JONES, J., DE SARAM, D. D. Academic staff views of quality systems for teaching and learning: A Hong Kong case study, *Quality in Higher Education*, v. 11, n. 1, p. 47–58, 2005.

KAGHED, N., DEZAYE, A. Quality assurance strategies of higher education in Iraq and Kurdistan: A case study, *Quality in Higher Education*, v. 15, n. 1, p. 71–77, 2009.

KRISTOFFERSEN, D., LINDEBERG, T. Creating quality assurance and international transparency for quality assurance agencies: The case of mutual recognition, *Quality in Higher Education*, v. 10, n. 1, p. 31–36, 2004.

LAMBRECH, R. Quality management in the midst of chaos: The case for strategic management in the international office, *Quality in Higher Education*, v. 4, n. 1, p. 63–72, 1998.

LEEuw, F. L. Reciprocity and educational evaluations by European Inspectorates: Assumptions and reality checks, *Quality in Higher Education*, v. 8, n. 2, p. 137–149, 2002.

LEMAITRE, M. J. Quality as politics, *Quality in Higher Education*, v. 8, n. 1,

p. 29–37, 2002.

LEONG, J. C. Y., WONG, W. S. The accreditation and quality assurance of sub-degree/degree qualifications in the establishment of a Hong Kong qualifications framework: Local, regional and transnational implications, *Quality in Higher Education*, v. 10, n. 1, p. 43–49, 2004.

LINDELL, M., SVENSSON, M. Among demons and angels: Attitudes towards system evaluation for quality improvement in advanced vocational education, *Quality in Higher Education*, v. 8, n. 2, p. 127–136, 2002.

LINDSAY, G., RODGERS, T. Market orientation in the UK higher education sector: The influence of the education reform process 1979–1993, *Quality in Higher Education*, v. 4, n. 2, p. 159–171, 1998.

LITTLE, B. Reading between the lines of graduate employment, *Quality in Higher Education*, v. 7, n. 2, p. 121–129, 2001.

LOMAS, L. Does the development of mass education necessarily mean the end of quality?, *Quality in Higher Education*, v. 8, n. 1, p. 71–79, 2002.

LUCKETT, K. The introduction of external quality assurance in South African higher education: An analysis of stakeholder response, *Quality in Higher Education*, v. 13, n. 2, p. 97–116, 2007.

LUNDQUIST, R. Using a quality award for self-assessments in higher education, *Quality in Higher Education*, v. 2, n. 2, p. 105–116, 1996.

LYCKE, K. H. Perspectives on quality assurance in higher education in Norway, *Quality in Higher Education*, v. 10, n. 3, p. 219–229, 2004.

MADAN, V. D. Programme evaluation for quality assessment in distance learning, *Quality in Higher Education*, v. 2, n. 3, p. 257–269, 1996.

MARTIN, M. On the relationship of external quality assurance and equity: Can they converge on national policy agendas?, *Quality in Higher Education*, v. 15, n. 3, p. 251–262, 2009.

MASSY, W. F. Teaching and learning quality-process review: The Hong Kong programme, *Quality in Higher Education*, v. 3, n. 3, p. 249–262, 1997.

MASSY, W. F., FRENCH, N. J. Teaching and learning quality process review: What the programme has achieved in Hong Kong, *Quality in Higher Education*, v. 7, n. 1, p. 33–45, 2001.

MCGETTRICK, A., DUNNETT, A., HARVEY, B. Continuous quality improvement in higher education, *Quality in Higher Education*, v. 3, n. 3, p. 235–247, 1997.

MEADE, P.; WOODHOUSE, D. Evaluating the effectiveness of the New Zealand Academic Audit Unit: Review and outcomes, *Quality in Higher Education*, v. 6, n. 1, p. 19–29, 2000.

MELROSE, M. Exploring paradigms of curriculum evaluation and concepts of quality, *Quality in Higher Education*, v. 4, n. 1, p. 37–43, 1998.

MIDDLEHURST, R. Reinventing higher education: The leadership challenge, *Quality in Higher Education*, v. 3, n. 2, p. 183–198, 1997.

MIDDLEHURST, R.; WOODHOUSE, D. Coherent systems for external quality assurance, *Quality in Higher Education*, v. 1, n. 3, p. 257–268, 1995.

MIZIKACI, F. Quality systems and accreditation in higher education: An overview of Turkish higher education, *Quality in Higher Education*, v. 9, n. 1, p. 95–106, 2003.

MOON, S. E GEALL, V. Total quality management: Disciples and detractors, *Quality in Higher Education*, v. 2, n. 3, p. 271–273, 1996.

MORGAN, B. D; ANDREA, V. M. Introduction, *Quality in Higher Education*, v. 15, n. 1, p. 1–3, 2009.

MORLEY, L. Producing new workers: Quality, equality and employability in higher education, *Quality in Higher Education*, v. 7, n. 2, p. 131–138, 2001.

MORSE, J. A. The INQAAHE Guidelines of Good Practice for External Quality Assurance Agencies: Assessment and next steps, *Quality in Higher Education*, v. 12, n. 3, p. 243–252, 2006.

MUNASINGHE, L., JAYAWARDENA, P. Continuous quality improvement in higher education: A model for Sri Lanka, *Quality in Higher Education*,

v. 5, n. 1, p. 69–79, 1999.

NGUYEN, K. D., OLIVER, D. E., PRIDY, L. E. Criteria for accreditation in Vietnam s higher education: Focus on input or outcome?, *Quality in Higher Education*, v. 15, n. 2, p. 123–134, 2009.

NILSSON, K.-A., WAHLÉN, S. Institutional response to the Swedish model of quality assurance, *Quality in Higher Education*, v. 6, n. 1, p. 7–18, 2000.

PILLAI, K. N. M., SRINIVAS, G. A study of the post-accreditation scenario in the North Eastern region of India: A meta-evaluation of the National Assessment and Accreditation Council processes and procedures, *Quality in Higher Education*, v. 12, n. 1, p. 95–106, 2006.

PRATASAVITSKAYA, H.; STENSAKER, B. Quality management in higher education – towards a better understanding of an emerging field, *Quality in Higher Education*, v. 16, n. 1, p. 37–50, 2010.

QUINN, L.; BOUGHEY, C. A case study of an institutional audit: A social realist account, *Quality in Higher Education*, v. 15, n. 3, p. 263–278, 2009.

RAWAZIK, W.; CARROLL, M. Complexity in quality assurance in a rapidly growing free economic environment: A UAE case study, *Quality in Higher Education*, v. 15, n. 1, p. 79–83, 2009.

RITZER, G. McUniversity in the postmodern consumer society, *Quality in Higher Education*, v. 2, n. 3, p. 185–199, 1996.

RODGERS, T. Measuring quality in higher education: Can a performance indicator approach be extended to identifying the quality of students union provision?, *Quality in Higher Education*, v. 14, n. 1, p. 79–92, 2008.

ROZSNYAI, C. A decade of accreditation in Hungary: Lessons learned and future directions, *Quality in Higher Education*, v. 10, n. 2, p. 129–138, 2004.

SAARINEN, T. From Sickness to Cure and Further: construction of ‘quality’ in Finnish higher education policy from the 1960s to the era of the Bologna Process. *Quality in Higher Education*, v. 11, n. 1, p. 3-15, 2005.

SCHEELE, K. Licence to kill: About accreditation issues and James Bond,

Quality in Higher Education, v. 10, n. 3, p. 285–293, 2004.

SILVA-TRIVIO, M.; RAMIREZ-GATICA, S. External review teams training in Central America, *Quality in Higher Education*, v. 10, n. 3, p. 261–265, 2004.

SINGH, M., LANGE, L.; NAIDOO, P. Evaluating the MBA in South Africa, *Quality in Higher Education*, v. 10, n. 3, p. 197–206, 2004.

SJÖLUND, M. Politics versus evaluation: The establishment of three new universities in Sweden, *Quality in Higher Education*, v. 8, n. 2, p. 173–181, 2002.

SMOUT, M.; STEPHENSON, S. Quality assurance in South African higher education: A new beginning, *Quality in Higher Education*, v. 8, n. 2, p. 197–206, 2002.

STELLA, A. External quality assurance in Indian higher education: Developments of a decade, *Quality in Higher Education*, v. 10, n. 2, p. 115–127, 2004.

STELLA, A. Quality assurance of cross-border higher education, *Quality in Higher Education*, v. 12, n. 3, p. 257–276, 2006.

STELLA, A.; GNANAM, A. Cross-border higher education in India: False understandings and true overestimates, *Quality in Higher Education*, v. 11, n. 3, p. 227–237, 2005.

STENSAKER, B. From accountability to opportunity: The role of quality assessments in Norway, *Quality in Higher Education*, v. 3, n. 3, p. 277–284, 1997.

STRYDOM, A. H.; LATEGAN, L. O. K. State of the art of quality assurance in South African higher education: Evaluation of existing initiatives and reflections on new initiatives to meet a changing higher education context, *Quality in Higher Education*, v. 4, n. 1, p. 73–83, 1998.

STRYDOM, A. H.; STRYDOM, J. F. Establishing quality assurance in the South African context, *Quality in Higher Education*, v. 10, n. 2, p. 101–113, 2004.

- STRYDOM, J. F, ZULU, N.; MURRAY, L. Quality, culture and change, *Quality in Higher Education*, v. 10, n. 3, p. 207–217, 2004.
- SU, J.-L. The effects of the trial implementation of a departmental evaluation project in Taiwan, *Quality in Higher Education*, v. 1, n. 2, p. 159–172, 1995.
- SZANTO, T. R. Programme accreditation in Hungary: Lessons from the past, plans for the future, *Quality in Higher Education*, v. 10, n. 1, p. 59–64, 2004.
- TAM, M. Managing change involves changing management: Implications for transforming higher education, *Quality in Higher Education*, v. 5, n. 3, p. 227–232, 1999.
- TAM, M. Measuring quality and performance in higher education, *Quality in Higher Education*, v. 7, n. 1, p. 47–54, 2001.
- TEMPLE, P.; BILLING, D. Higher education quality assurance organizations in Central and Eastern Europe, *Quality in Higher Education*, v. 9, n. 3, p. 243–258, 2003.
- THUNE, C. The alliance of accountability and improvement: The Danish experience, *Quality in Higher Education*, v. 2, n. 1, p. 21–32, 1996.
- TOMUSK, V. External quality assurance in Estonian higher education: Its glory, take-off and crash, *Quality in Higher Education*, v. 3, n. 2, p. 173–181, 1997.
- TOMUSK, V. When East meets West: Decontextualizing the quality of East European higher education, *Quality in Higher Education*, v. 6, n. 3, p. 175–185, 2000.
- TURNBULL, W., BURTON, D.; MULLINS, P. “Strategic repositioning of institutional frameworks”: balancing competing demands within the modular UK higher education environment, *Quality in Higher Education*, v. 14, n. 1, p. 15–28, 2008.
- UDOM, U. O. Major features of accreditation in Nigeria, *Quality in Higher Education*, v. 2, n. 2, p. 143–154, 1996.

UMEMIYA, N. Regional quality assurance activity in higher education in Southeast Asia: Its characteristics and driving forces, *Quality in Higher Education*, v. 14, n. 3, p. 277–290, 2008.

URSIN, J., HUUSKO, M., AITTOLA, H., KIVINIEMI, U.; MUHONEN, R. Evaluation and quality assurance in Finnish and Italian universities in the Bologna Process, *Quality in Higher Education*, v. 14, n. 2, p. 109–120, 2008.

VAN DER WENDE, M. C.; WESTERHEIJDEN, D. F. International aspects of quality assurance with a special focus on European Higher Education, *Quality in Higher Education*, v. 7, n. 3, p. 233–245, 2001.

VAN KEMENADE, E., PUPIUS, M.; HARDJONO, T. W. More value to defining quality, *Quality in Higher Education*, v. 14, n. 2, p. 175–185, 2008.

WALKER, P. Buying in and selling out: Quality issues in international student contracting arrangements, *Quality in Higher Education*, v. 5, n. 3, p. 233–243, 1999.

WARN, J. E. TRANTER, P. Measuring quality in higher education: A competency approach, *Quality in Higher Education*, v. 7, n. 3, p. 191–198, 2001.

WESTERHEIJDEN, D. F. Ex oriente lux?: National and multiple accreditation in Europe after the fall of the Wall and after Bologna, *Quality in Higher Education*, v. 7, n. 1, p. 65–75, 2001.

WINCHIP, S. M. Analysis of the adaptability of W. Edwards Deming's management philosophy to institutions of higher education, *Quality in Higher Education*, v. 2, n. 3, p. 219–236, 1996.

WOODHOUSE, D. Quality assurance in higher education: The next 25 years, *Quality in Higher Education*, v. 4, n. 3, p. 257–273, 1998.

WOODHOUSE, D. Quality improvement through quality audit, *Quality in Higher Education*, v. 9, n. 2, p. 133 – 139, 2003.

WOODHOUSE, D. The quality of quality assurance agencies, *Quality in Higher Education*, v. 10, n. 2, p. 77–87, 2004.

WOODHOUSE, D. The quality of transnational education: A provider

view, *Quality in Higher Education*, v. 12, n. 3, p. 277–281, 2006.

WOOLF, H., COOPER, A., BOURDILLON, B., BRIDGES, P., COLLYMORE, D., HAINES, C. TURNER, D., YORKE, M. Benchmarking academic standards in history: An empirical exercise, *Quality in Higher Education*, v. 5, n. 2, p. 145–154, 1999.

YORKE, M. Siamese twins? Performance indicators in the service of accountability and enhancement, *Quality in Higher Education*, v. 1, n. 1, p. 13–30, 1995.

YORKE, M. The use of funding to encourage quality in academic programmes: Some lessons from experience, and their applicability, *Quality in Higher Education*, v. 2, n. 1, p. 33–44, 1996.

YORKE, M. Performance indicators relating to student development: Can they be trusted?, *Quality in Higher Education*, v. 4, n. 1, p. 45–61, 1998.

14. Notas

¹ Pós-doutora em Educação pela *Open University* do Reino Unido, professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESA, pesquisadora associada da *Open University* do Reino Unido.

² Doutora em Educação pela UFRJ, professora e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação da UNESA.

³ NT: Optamos por traduzir *marketization*, do original em inglês, por *mercantilização* para fins de consistência com a literatura nacional na área; recomendamos BERTOLIN, J.C.G. Avaliação da Educação Superior brasileira. *Avaliação* v.14, n. 2, p. 351-383, jul. 2009.

⁴ NT: Os autores estão se referindo ao seguinte artigo: NEWTON, J. A Tale of Two ‘Qualityys’: Reflections on the Quality Revolution in Higher Education. *Quality in Higher Education*, v. 16, n.1, p. 51-53, 2010.

⁵ NT: Optamos por minimizar o uso de palavras estrangeiras, mas o termo *stakeholder* aparece na literatura nacional, sendo apenas ocasionalmente traduzido como “partes interessadas”. Nesta tradução optamos por seguir essa tendência.

⁶ N.T: do original em inglês, *International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education*; ver: <http://www.inqaahe.org/>.

⁷ N.T: Publicada no Volume 16, n. 2 de QHE.

⁸ N.T: os autores estão se referindo ao artigo: PRATASAVITSKAYA, H.; STENSAKER, B. Quality management in Higher Education: towards a better understanding of an emerging field. *Quality in Higher Education*, v. 16, n. 1, p. 37-50, 2010.

⁹ N.T: O contexto examinado por Idrus foi o da ES na Indonésia, mas o autor apresenta seus achados de forma a generalizá-los aos países (ditos) em desenvolvimento. Embora os autores da revisão de literatura não tenham feito comentários sobre questões metodológicas e ideológicas relativas aos trabalhos incluídos na revisão, as tradutoras acham oportuno este esclarecimento.

¹⁰ N.T: A expressão *value for money* não tem um correspondente ideal em português, e tem sido utilizada em publicações nas áreas de Administração e Gestão em seu original em inglês. Assim, optamos por manter o original. Em linhas gerais, sugere a ideia de algo que tem um custo aceitável e é eficaz ou de qualidade admissível, em comparação a alternativas talvez melhores mas mais onerosas.

¹¹ N.T: A análise de importância-desempenho é uma técnica diagramática que permite a identificação e priorização de áreas para melhorias, conforme proposta por: MARTILLA, J; JAMES, J. Importance-performance analysis. *Journal of Marketing*, v. 41, p. 77-79, 1977.

¹² N.T: do original *trust killers*.

¹³ N.T: Denominação dada às instituições de ES inglesas que já eram

universidades quando o governo introduziu, em 1992, legislação que modificou os sistemas administrativo e de financiamento da ES. Essa legislação possibilitou que fosse criado um grupo de universidades inteiramente novas ou organizadas a partir de instituições já previamente em funcionamento como o equivalente a escolas técnicas, faculdades ou centros universitários. De fato, a categorização de IES inglesas abrange várias classes que refletem mudanças mais ou menos radicais de concepção da ES em diferentes momentos históricos e das políticas para o setor no país. Ressaltamos que outros países constituintes do Reino Unido têm sistemas de ES que, embora ligados ao inglês, são dele relativamente independentes.

¹⁴ N.T: **Convenção de Reconhecimento de Lisboa** ou **Convenção de Lisboa**, assinada em Lisboa, em 11 de Abril de 1997. “O texto estabelece princípios orientadores para o reconhecimento mútuo de qualificações, independentemente da sua origem, abrangendo, não apenas o acesso ao ensino superior, mas também o prosseguimento de estudo e servindo igualmente de guia de boas práticas.” Informação disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Reconhecimento/NARICE-NIC/Reconhecimento+Académico/Convenção+de+Lisboa>.

¹⁵ NT: Novamente os autores estão se referindo à continuação deste artigo, publicada na *Quality in Higher Education*, v. 16, n.2, 2010.

¹⁶ N.T: QAA é o acrônimo do original em inglês, *Quality Assurance Agency for Higher Education*, Agência de Garantia de Qualidade da ES no Reino Unido (ver <http://www.qaa.ac.uk/>). A Agência tem setores específicos para os diferentes países que compõem o Reino Unido.

¹⁷ N.T: do original em inglês, *area studies*; refere-se a pesquisas delimitadas e circunscritas por área geográfica ou nacional (por exemplo, África, Rússia, etc.) ou cultura (incluindo diásporas; por exemplo, Estudos Lusófonos). Trata-se de categorização comum em países europeus

e nos EUA, onde podem ser encontrados, em diferentes universidades, departamentos dedicados a uma área específica. Estudos de área são multidisciplinares por definição, envolvendo áreas do conhecimento tais como Geografia, História, Linguística, Literatura, dentre outras das Ciências Sociais e Humanas.

¹⁸ N.T: *Benchmarking* é o processo de formulação de termos de referência.

¹⁹ N.T: os *Technikons* da África do Sul consistiam nas escolas politécnicas, instituições de ensino médio e superior tecnológico que, com a reforma da ES no país iniciada em 2003, foram integradas nas *comprehensive universities*.

²⁰ N.T: *European Association for Quality Assurance in Higher Education*, Associação Europeia de Garantia de Qualidade na Educação Superior. Ver: <http://www.enqa.eu/>.

²¹ N.T: *International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education*; ver <http://www.inqaahe.org/>

²² N.T: do original em inglês, *Australian Universities Quality Agency*.