



AValiação da Qualidade na Educação Superior: Ampliar é Preciso

Luiz Antonio dos Santos MONTEIRO¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar e discutir a configuração da qualidade na educação superior a partir da sua concepção e de mecanismos para avaliá-la, formulada por alguns renomados pesquisadores nacionais e internacionais. Trata-se de um estudo com características descritiva e de levantamento realizado sob a forma de pesquisa bibliográfica, enfatizando-se o período de 1980 a 2000. Evidencia-se a ausência de um constructo da qualidade para a educação superior que dê conta da complexidade que envolve. Nesse cenário, os mecanismos e instrumentos de avaliação da qualidade observados continuam a privilegiar apenas uma de suas facetas, em especial, a voltada para os aspectos quantitativos, sugerindo que a configuração da qualidade na educação superior se apresenta ainda de forma reducionista.

INTRODUÇÃO

A busca da qualidade nas universidades brasileiras foi uma decorrência da expansão desordenada do ensino superior, iniciada na década de 1960, aliada, posteriormente, à redução dos investimentos governamentais no referido setor. Assim, a qualidade surge como problema socialmente significativo quando os resultados ou produtos que se obtêm das instituições de educação superior deixam de corresponder às expectativas dos diferentes grupos e setores que delas participam e, mais ainda, quando a frustração dessas expectativas começa a se tornar insustentável, salientam Schwartzman e Durham (1992).

Os estudos sobre qualidade no ensino superior encontram-se pouco contemplados pela bibliografia existente no país. O que se verifica, com frequência, é a publicação de inúmeros livros e artigos sobre o tema qualidade, voltado para as organizações privadas, ligadas a algum tipo de atividade econômica, em particular, a industrial.

Os debates sobre avaliação e qualidade no ensino superior vêm ganhando espaço na mídia nacional, em decorrência das ações governamentais direcionadas para avaliar os cursos de graduação ministrados pelas faculdades e universidades existentes no país.

Evidencia-se, assim, a premente necessidade de aprofundar o significado da qualidade nas organizações universitárias, sua configuração e os elementos considerados para que se constitua como tal.

¹ Professor Doutor Voluntário do Departamento de Economia e Administração da UFMS; Diretor de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão da UNAES – MS.



Essa preocupação decorre dos inúmeros conceitos atribuídos ao termo qualidade, seu significado ambíguo para a comunidade interna e externa às instituições de ensino superior (IES) e a importância que a explicitação dos componentes envolvidos merece, para direcionar as ações necessárias à melhoria do funcionamento e do desempenho das atividades que exerce e dos “produtos” (serviços e métodos) por elas gerados.

Convém ressaltar que os estudos sobre qualidade remetem para a avaliação, uma vez que o ato de avaliar pressupõe valores desejados em relação a um determinado objeto. Por sua vez, a maioria dos instrumentos disponíveis para o processo de avaliação do ensino superior tende a reduzir qualidade a dados meramente quantitativos, como se estes, *de per se*, fossem capazes de abarcar a dimensão subjetiva ali existente.

Neste sentido, Levin (1998) observa em seus estudos sobre os processos de avaliação da educação superior, desenvolvidos recentemente nos Estados Unidos da América, certa incredulidade por parte dos especialistas em psicometria na validade dos mecanismos ali empregados.

Para o citado autor, os critérios formulados e adotados, até então, precisam ser analisados e revistos, uma vez que definir critérios implica escolhas baseadas em dimensões valorativas, ideológicas e políticas que extrapolam o reducionismo técnico presente na maioria dos instrumentos empregados para fins de avaliação na área educacional norte-americana.

Assim sendo, o presente artigo visa apresentar aspectos conceituais e técnico-operacionais sobre a avaliação da qualidade nas IES, por intermédio de alguns pesquisadores brasileiros e de experiências registradas em alguns países, decorrentes de pesquisa bibliográfica, ressaltando o período de 1980 a 2000.

Para tanto, será abordada inicialmente a tônica acentuada, no final do século passado, em relação a qualidade nas organizações e sua interpretação controversa no âmbito das IES, de acordo com a visão de renomados pesquisadores da área educacional destacando-se, ainda, experiências relevantes desenvolvidas em alguns países sobre a avaliação da qualidade no ensino superior.

O MOVIMENTO PARA A QUALIDADE

Nos idos de 1980 o conceito de qualidade ressurgiu com uma nova roupagem, proposta pela administração empresarial, como elemento diferenciador capaz de possibilitar as organizações sobreviverem às incertezas apontadas no cenário mundial.

Observa-se, no entanto, que esta nova abordagem em relação à qualidade/qualidade total teve início na década de 1930, quando o americano Shewhart introduziu novas técnicas para o controle da produção, utilizando procedimentos estatísticos. A sistemática proposta permitia o controle do processo produtivo ao longo de todas as suas etapas.

O êxito alcançado com a implantação destas técnicas foi se alastrando, paulatinamente, até que, durante a 2ª Grande Guerra, a indústria de defesa dos EUA contratou Deming, aluno de Shewhart, para elaborar o controle estatístico da produção naquele setor.

Com o término da guerra, Deming (1990), Juran (1991) e Feigenbaum (1994), dentre outros especialistas americanos, seguiram para o Japão, como consultores, para implantar este instrumental de controle da produção, visando auxiliar na reconstrução da indústria japonesa, praticamente destruída. Em virtude da determinação e da disciplina vigentes na cultura do Japão, os resultados alcançados atingiram níveis surpreendentes, ampliando as possibilidades



de uso daquelas técnicas. Após analisarem a experiência japonesa, os pesquisadores americanos estendem a noção de controle de qualidade, restrito até então ao setor de produção, para toda a empresa, enfatizando a importância do ser humano - movimento este denominado por Feigenbaum (1994) de Controle de Qualidade Total.

Os estudos sobre qualidade avançaram e novas constatações foram surgindo: Juran (1991) reforçou que a qualidade só poderia ser alcançada na medida em que fossem satisfeitas as necessidades dos clientes; Crosby (1995) acreditava que a qualidade significava conformidade com os requisitos, os quais englobavam, na sua definição, os requisitos técnicos e aqueles derivados das expectativas dos clientes frente aos produtos que consomem.

Outra contribuição importante foi a de Ishikawa (1991), autor japonês, que reafirmou a importância da satisfação do cliente como forma de conferir qualidade e identificou dois tipos de cliente a ser atendido: o externo e o interno, considerando que numa organização sempre haverá pessoas que dependam do trabalho de outras.

O êxito dos produtos japoneses no mercado internacional e, em especial, nos Estados Unidos, levou os americanos a reverem seus padrões de administração, as relações de trabalho desenvolvidas nas empresas e sua perda de competitividade, indo buscar no Japão as respostas para a situação em que se encontravam. A partir desse momento, eclode o *boom* da qualidade/qualidade total, difundido por intermédio de sua adoção por grandes empresas norte-americanas.

No entanto, observa Assmann (1993), o código ideológico da cruzada qualidade/qualidade total se inscreve numa determinada concepção da economia de mercado, a do tipo neo-liberal, que intenta propor um mercado praticamente irrestrito e busca submeter tudo - também a educação, a saúde, a empresa e a própria satisfação das necessidades humanas - a critérios mercadológicos. Nesse contexto, Dias Sobrinho (1999, p. 38) assevera que é preciso uma reflexão maior sobre esta ditadura do mercado, ou seja,

“é preciso reduzir a força da retórica eficientista e produtivista em educação e construir novos significados para a qualidade educativa, direito de todos e não privilégio de uma minoria, valor de cidadania e não mercadoria ao lado de outras, ainda que hoje a mais valiosa do mercado”.

A qualidade analisada sob este último enfoque supera, na sua essência, a todos os modismos, pois pertence a própria natureza das instituições acadêmicas, afirma Ristoff (1999).

Sendo assim, tratar qualidade em universidades necessita de cautela diante da complexidade que envolve e, portanto, a diversidade em relação ao que seja qualidade e como se configura nas instituições de ensino superior vem gerando interpretações que causam muita polêmica no seio acadêmico.

A INTERPRETAÇÃO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Por definição, qualidade significa “prioridade, atributo ou condição das coisas ou das pessoas que as distingue uma das outras e lhes determina a natureza” (HOLANDA, 1977). Porém, torna-se prudente uma breve revisão na literatura sobre as diversas abordagens que norteiam os conceitos sobre o termo qualidade aplicado às organizações.

Paladini (1990) recorre a um trabalho de Garvin (1984) para destacar cinco grandes abordagens para a definição de qualidade:



IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul

Florianópolis, 8, 9 e 10 de dezembro de 2004



1. A abordagem transcendental que, segundo seus precursores, parte do princípio da impossibilidade de descrever e identificar atributos objetivos para definir o que seria qualidade de produtos ou processos, já que se baseia na observação imediata ou na experiência dos indivíduos em relação ao que eles percebem como dotado de qualidade;
2. A abordagem centrada no produto, que enfatiza o aspecto objetivo presente na noção de qualidade por meio da utilização de padrões de medida;
3. A abordagem centrada no valor, em que a qualidade é resultante de melhor composição de custos na produção;
4. A abordagem centrada na fabricação, na qual a qualidade decorre do cumprimento e observância dos requisitos e prescrições estabelecidos para a elaboração de um determinado produto;
5. A abordagem centrada no usuário, direcionando a qualidade à satisfação das necessidades do consumidor/cliente.

Nota-se que tais abordagens estão voltadas para as organizações privadas ligadas a algum tipo de atividade econômica, o que justifica a visão economicista e empresarial impressa na maior parte da literatura existente sobre qualidade.

Em relação às instituições de ensino superior, segundo Trigueiro (1994), o acervo de conhecimentos e informações a respeito de qualidade é, ainda, bastante reduzido.

Dentre estes, Buarque (1994, p. 126) define qualidade como um atributo básico das universidades. Observa, também, que “na universidade, sobretudo em um momento de transição, além de buscar aumentar a qualidade, é preciso definir qualidade. A quantidade da qualidade não basta, é preciso qualificar a qualidade”.

Sander (1995), ao propor um paradigma multidimensional para a administração da educação, parece sugerir que o conceito de qualidade nas instituições de ensino vem experimentando modificações, procurando adaptar-se à evolução do pensamento administrativo e aos modelos norteadores deste processo, quais sejam: a administração para a eficiência (ótica econômica), a administração para a eficácia (ótica pedagógica), a administração para efetividade (ótica política) e a administração para a relevância (ótica antropológica).

Conforme se interpreta em Sander (1995), esses modelos convivem e, muitas vezes, superpõem-se na prática da administração da educação. Nesse sentido, vêem-se, hoje, instituições e sistemas educacionais de natureza empresarial, cuja administração se rege pela eficiência econômica como critério predominante, complementado por outros critérios ou em contradição com eles. Paralelamente, há outras preocupadas com seu papel político na comunidade, movidas pelo critério da efetividade, salientam Arroyo (1979) e Wittmann (1983), cujos trabalhos concebem a administração da educação como um todo fundamentalmente político.

Dessa forma, pode-se inferir, ainda, no estudo de Sander (1995), que uma das maneiras possíveis de orientar metodologicamente a busca da qualidade, frente à diversidade existente no contexto educacional, é conceber os quatro modelos anteriormente citados, como caminhos paralelos a serem percorridos pelos estudiosos e dirigentes educacionais, cuja opção decorre em função da natureza própria do órgão ou instituição ou, ainda, como resultado das percepções e interpretações das realidades educacionais e dos fenômenos administrativos por parte dos atores que compõem o sistema de ensino.



IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul

Florianópolis, 8, 9 e 10 de dezembro de 2004



Salienta-se, também, o fato de que a universidade apresenta aspectos especiais que a distingue das demais organizações. Segundo Baldrige (1983), as características que a definem como atípica são: ambigüidade de objetivos; clientela especial; tecnologia problemática; profissionalismo e vulnerabilidade ao ambiente.

Para Dias Sobrinho (1995), qualidade nas IES remete à questão da “qualidade da educação”, expressão essa que não apresenta sentido unívoco, nem pode ser apreendida de forma absoluta e incontestável.

Trigueiro (1994) acrescenta que um trabalho de tamanha envergadura no interior de uma universidade e que afeta todo um conjunto de concepções, estrutura, currículos, cursos, disciplinas e processos organizacionais não pode ser restrito a uma área de conhecimento, mas envolve diversos campos de investigação. Ou seja, a qualidade é, necessariamente, um tema inter e transdisciplinar.

Tubino (1997), Ristoff (1999) e Dias Sobrinho (1999) corroboram essa afirmação de Trigueiro (1994) e destacam que os estudos sobre qualidade nas IES dependem de um programa de avaliação teoricamente consistente e democraticamente construído, isto é, a avaliação institucional é a chave para o processo de investigação da qualidade em universidades.

Demo (1999) afirma que qualidade, enquanto dimensão da realidade, realiza-se por uma unidade de contrários, que funda sua dinâmica processual e sua prática histórica. Para este autor, “as realidades sociais não são apenas complexas; são sobretudo polarizadas. São um campo magnético, onde qualquer presença provoca ação e reação” (p. 61).

Nessa perspectiva, o significado de qualidade compreende dois aspectos: o quantitativo e o qualitativo. Essas duas facetas, ainda que possam se repelir, também se complementam, pois formam um todo dinâmico de repulsa e necessidade que dialogam dialeticamente.

Assim sendo, Demo (1999) denomina os referidos aspectos de qualidade formal e qualidade política. A primeira abrange instrumentos e métodos enquanto a outra, finalidades e conteúdos.

Harvey e Green (1993), em seus estudos sobre a natureza do conceito de qualidade em relação ao ensino superior, concluem que qualidade tem significado diferente para pessoas diferentes e que qualidade diz respeito a processos e resultados. Portanto é razoável supor que não se pode falar em qualidade, mas, sim em qualidades.

Para Vroeijenstijn (1996) não só há qualidades diferentes, mas também aspectos diferentes a serem considerados. Estes precisam ser contemplados quando o intento é avaliar qualidade. Desse modo, observa o autor, “qualidade é objeto de negociação entre todas as partes envolvidas. Cada parceiro deve formular suas exigências o mais claramente possível” (p.33).

Gatti (1998) complementa que a legitimação de um sistema de avaliação da qualidade nas IES requer: a participação intensa dos interessados, ou seja, vários organismos de diferentes instâncias sociais; o apoio e a declaração de confiabilidade mínima em função dos valores consensuados e, sobretudo, a adequação a um dado contexto e a determinadas finalidades definidas por uma política transparente.

Assim, dada a polêmica que reveste o entendimento da qualidade e os cuidados apontados pelos estudiosos em relação à forma de abordá-la nas IES, parece prudente delineá-la a partir das perspectivas propostas por Harvey e Green (1993), Dias Sobrinho (1995), Vroeijenstijn (1996), Gatti (1998) e Demo (1999), partindo-se dos componentes identificados e negociados entre os sujeitos envolvidos, conforme suas percepções em um determinado



contexto.

A AVALIAÇÃO DA QUALIDADE EM ALGUNS PAÍSES

A observação e a análise da qualidade nas instituições de ensino superior apresentam diversas configurações ao redor do mundo. Segundo Tan (1991), esse fato justifica-se por não ser possível estabelecer um único critério e/ou medida absoluta de qualidade no contexto educacional.

Assim sendo, neste item serão apresentados as experiências de avaliação da qualidade em universidades nos Estados Unidos, Holanda e Inglaterra, utilizados como referência para países como Portugal, México, Austrália e Brasil.

1. O sistema norte-americano

Nos Estados Unidos, as pesquisas desenvolvidas nesta área podem ser agrupadas em três tipos, conforme o enfoque adotado para análise. São eles: reputação, indicadores objetivos e correlações.

Os estudos que se utilizam da reputação institucional para investigar qualidade, tomam por base a opinião de especialistas (*experts*) para classificá-la. Nessa direção, Hughes (1925) é considerado o primeiro pesquisador a desenvolver trabalhos sobre qualidade nas IES norte-americanas, destacando-se, também, Keniston (1959) e Cartter (1966). Observa-se que a maior parte dessas investigações concentra-se na pós-graduação, cujas variações enfatizam a qualificação do corpo docente e a eficácia dos programas.

As críticas dirigidas às pesquisas reputacionais centram-se nas limitações metodológicas (tamanho e tipo de amostra), na ênfase na pós-graduação e na ordem hierárquica atribuída às IES (PETROWSKI et al, 1973; LAWRENCE; GREEN, 1980).

Por outro lado, Conrad e Blackburn (1985) destacam que as referidas pesquisas têm contribuído para analisar a excelência de programas de doutorado e que devem prosseguir utilizando procedimentos metodológicos mais adequados.

Convém ressaltar que as restrições de natureza metodológica ali apontadas, referem-se, tão-somente, ao tipo de abordagem empregada, refletindo, na época, o falso conflito estabelecido entre estudos qualitativos e quantitativos (FRANCO, 1986).

O segundo tipo de estudo adota como estratégia a utilização de indicadores, com a finalidade de apontar a qualidade por intermédio de medidas objetivas, freqüentemente relacionadas com o corpo docente e discente, os recursos alocados para as instituições e os resultados alcançados.

Tan (1991) registra que os trabalhos mais conhecidos, com base nos indicadores, reportam-se ao corpo docente, partindo do pressuposto de que a qualidade de um departamento acadêmico depende da qualidade de seus professores, medida em geral, pela produtividade científica, conforme demonstram as pesquisas de Clemente e Sturgis (1974), Gill (1975), Cox e Catt (1977), Liu (1978) e, House e Yeager (1978).

Embora esses estudos venham contribuindo para a configuração da qualidade no ensino superior, pelo esforço de construir medidas objetivas, destacam-se algumas restrições, como o uso da produtividade docente, enquanto indicador mais importante da qualidade, e o



fato de igualar a qualidade do corpo docente com a do programa, cujos significados não são iguais, como salientam Smith e Fiedler (1972), além das dificuldades advindas com o uso de variáveis múltiplas (WEBSTER, 1981).

Quanto às investigações que se utilizam das correlações, a principal característica é a busca da medição da qualidade. Para tanto, identificam variáveis que se correlacionam com programas de muito prestígio, denominados de correlatos da qualidade, permitindo observar algumas associações. Cartter (1966), Oromaner (1970), Elton e Rodgers (1971) podem ser citados como seus precursores.

Segundo Tan (1991), os estudos sobre correlações têm possibilitado identificar algumas variáveis (as compensações do corpo docente e os recursos da biblioteca, o tamanho do departamento, a idade dos professores e seus antecedentes acadêmicos, dentre outras) relacionadas com o prestígio de uma IES, particularmente nos programas de pós-graduação nas universidades americanas mais conhecidas.

Quanto às limitações que apresenta esse tipo de investigação, o referido autor aponta a grande dependência às classificações emitidas pelo Conselho Americano de Educação (ACE) absorvendo, assim, as restrições do trabalho ali desenvolvido, a ausência de um enfoque teórico para identificar as variáveis relacionadas com a qualidade, e a ênfase exclusiva nos programas de pós-graduação.

Pelo exposto, constata-se a preocupação de estudiosos americanos em desvelar a qualidade nas suas IES. Não obstante os avanços conseguidos até então, persistem os seguintes pontos polêmicos: os estudos reputacionais não conseguem explicitar a diferença entre prestígio e qualidade; o uso tão-somente da produtividade científica dos professores como o principal indicador da qualidade; a ausência de um constructo teórico que possibilite aos pesquisadores apresentarem uma combinação adequada de variáveis para mensurar qualidade; o conceito de qualidade nas IES norte-americanas, por ainda se encontrar num limbo conceitual, impossibilita um exame adequado na relação entre qualidade e desenvolvimento educacional dos alunos.

2. O sistema holandês

Os mecanismos, utilizados para a análise da qualidade nas instituições de ensino superior dos Países Baixos, desenvolvem-se sob a tutela da Associação para a Cooperação das Universidades Holandesas (VSNU), tendo por base a avaliação pelos pares. Essa estratégia, segundo Kells (1989), parte do pressuposto de que os indicadores de desempenho, por si só, levam a um reducionismo no processo de avaliação de universidades.

O sistema de avaliação externo da qualidade nas IES holandesas funciona por meio de três instrumentos articulados entre si. São eles: o Comitê Visitante, o Reconhecimento do Programa e os Comitês de Reconhecimento, todos voltados à prestação de contas à sociedade dos recursos públicos destinados ao ensino superior.

O Comitê Visitante constitui o mais importante dos instrumentos aplicados na análise da qualidade, sendo composto por profissionais (docentes ou não) de reconhecida capacidade técnica, cuja função consiste em emitir opiniões sobre o rendimento obtido pelos programas voltados para o ensino superior. As visitas são estruturadas, cíclicas e cobrem todos os cursos universitários ministrados nos Países Baixos.

Quanto ao Reconhecimento do Programa de ensino superior, constata-se que a legislação define as normas necessárias, dispostas no Estatuto Acadêmico, considerado como



uma espécie de garantia da qualidade do referido nível de estudo.

Em relação ao Comitê de Reconhecimento, sua principal tarefa é analisar um programa proposto, seus objetivos e posteriormente, avaliar se o nível pretendido foi alcançado, para que se configure como um curso de graduação ou similar.

Assim sendo, o sistema holandês para avaliar a qualidade da educação superior, encontra-se delineado pelas seguintes características: fixação de parâmetros mais por parte da instituição universitária do que por parte do governo; avaliações interna e externa complementam-se conforme a percepção dos indivíduos envolvidos com as IES; auto-avaliação como base do referido sistema; definição de metas e objetivos formulados pelo corpo docente das universidades como definidores de qualidade. Nota-se, ainda, que a maioria desses aspectos encontra-se contemplado nos trabalhos de Kells e Van Vught (1988), e de Cook (1989).

Observa-se, também, que os objetivos dos processos avaliativos da qualidade estão relacionados com o grau de autonomia de que dispõem as IES no contexto holandês, refletindo, portanto, o confronto entre o controle e a medição da qualidade, para fins de planejamento e distribuição de recursos públicos, preconizados pelo Estado, versus a análise da qualidade, para fins de melhoria do sistema universitário como um todo, enfatizada pela comunidade acadêmica.

Embora haja uma aparente disposição do Governo da Holanda em propiciar autonomia às IES, o que se observa de fato é que os mecanismos de ação adotados expressam o contrário, na medida em que não se voltam para a avaliação formativa, mas sim, para a avaliação punitiva do processo vigente, assinalam Maassen e Van Vught (1989).

3. O sistema inglês

Os procedimentos de avaliação da educação superior realizados na Inglaterra têm como orientação básica a filosofia política adotada a partir da eleição do Partido Conservador ao poder (1979), delineando a economia do país em um modelo explicitamente neo-liberal. A partir de então, algumas medidas foram sendo adotadas como a redução dos gastos públicos e o desenvolvimento da economia de mercado, fazendo com que as IES buscassem recursos financeiros em fontes não governamentais, como também, prestassem contas ao Estado e a sociedade do emprego desses recursos, e demonstrassem o seu desempenho em termos dos três “e”: economia no emprego dos recursos; eficiência no uso dos recursos; eficácia no resultado dos objetivos institucionais, departamentais e individuais obtida por meio de estratégias e planos de ação (CVPC, 1985).

Dessa forma, o governo diminuiu a sua participação no financiamento da educação no país, levando as instituições de ensino a serem administradas sob um enfoque empresarial e nos moldes da economia de mercado (LEE; PIPER, 1988; SIZER, 1988). Assim, a redução da participação do Estado no financiamento do setor educacional, segundo os referidos autores, propiciou maior autonomia institucional, o que implicou no fortalecimento dos mecanismos de prestação de contas junto às novas fontes de recursos. É neste contexto que são elaborados os indicadores de desempenho para avaliar a qualidade do sistema de educação superior britânico.

As IES inglesas e respectivos conselhos representativos e diretivos têm se empenhado em estabelecer vários indicadores de desempenho para analisar suas performances (SIZER, 1990). Destaca-se, no entanto, que o objetivo maior deste esforço conjunto, refere-se ao



processo de planejamento, distribuição e uso dos recursos disponíveis para a execução de suas atividades.

Nesse Sentido, em 1987, surge a primeira série de estatísticas de gestão e desempenho universitário, aparecendo, nos anos seguintes, outros tipos de indicadores adicionais, totalizando cerca de 54 indicadores relacionados com os elementos de entrada (*inputs*), de processo “produtivo” e de resultados (*outputs*). Sizer (1990) ressalta que as informações transmitidas pelos mesmos são mais úteis para a avaliação da eficiência do que para observar a eficácia das IES. Porém, acrescenta este autor, o sistema inglês parte do pressuposto de que uma instituição só pode ser eficaz se for eficiente.

Para as IES inglesas, o planejamento e a distribuição dos recursos origina-se da opção de alternativas competitivas e, às vezes, excludentes entre si, cada qual com a sua própria combinação de *inputs*, *outputs*, resultados, impactos e benefícios. Os indicadores de desempenho devem informar as decisões e proporcionar o ponto de partida para a formulação de juízos acadêmicos e de gestão.

Por outro lado, observa Sizer (1990), os indicadores de desempenho são apenas partes do processo de análise e do controle da qualidade. A avaliação pelos pares (docentes) tem um papel fundamental e este procedimento ainda encontra-se pouco maturado na Inglaterra, na medida em que as metodologias utilizadas apresentam alguns vazios como, por exemplo, a avaliação da qualidade do ensino no referido país.

Embora o Reino Unido possua um conjunto abrangente de indicadores de desempenho para as IES, em termos de avaliação da qualidade na educação superior é possível supor, segundo Doch et al (1990), a necessidade de expandir e aprofundar os estudos sobre os indicadores qualitativos ali empregados. Portanto, adverte Size (1990), a dependência de indicadores de desempenho, na ausência de indicadores qualitativos obtidos por meio da avaliação por pares é preocupante, uma vez que ambos devem ser complementares entre si.

Pelo exposto, observa-se que a avaliação da qualidade nos países enfocados apresenta-se ora voltada para o desempenho organizacional das IES (sistema inglês e parte do norte-americano), ora voltado para a emissão de juízo de valor pelos pares (sistema holandês e parte do sistema norte-americano), emergindo, uma vez mais, o cuidado com que deve ser tratada a questão qualidade nas universidades. Salienta-se, também, a falta de uma conceituação explícita da qualidade almejada pelos sistemas acima apresentados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas sobre qualidade na educação superior têm suas origens nas IES norte-americanas, a partir de 1925, analisando, em princípio, o sistema de pós-graduação vigente na época.

Antes mesmo do modismo da qualidade eclodir nas indústrias, professores e pesquisadores universitários já vinham acumulando e maturando conhecimentos nesta área, ratificando as reflexões de alguns dos autores citados neste estudo, que anunciam qualidade como um atributo básico das universidades.

Importante destacar que há uma polaridade nos sistemas de avaliação da qualidade que, ainda hoje, são utilizados como referência para várias IES ao redor do mundo.

Em virtude da ausência de um constructo da qualidade para a educação superior que dê conta de toda a sua complexidade, pode-se inferir que há certa prevalência no uso de indicadores quantitativos, voltados para parte de seus resultados (eficácia) de seu processo



produtivo (eficiência) para configurá-la, nitidamente influenciados pela racionalidade tecnicista direcionada para o atendimento de exigências utilitaristas e unilaterais do “ente mercado”.

Desse modo, registra-se, uma vez mais, a persistência em analisar qualidade de forma reducionista, privilegiando apenas uma de suas facetas - o aspecto quantitativo.

De acordo com os estudos analisados, tal procedimento envolve, também, compromissos e comportamentos característicos do ser humano, fundados em diferentes teorias, métodos de investigação e juízos de valor. Trata-se, então, de qualidades da educação superior e não qualidade em um sentido unívoco, capaz de abarcar de maneira simplista, um objeto multifacetado .

Nota-se, ainda, que ao comparar a bibliografia consultada, há diferenças significativas que precisam ser consideradas no delineamento da qualidade, ratificando que não se trata de uma qualidade homogeneizada, mas, sim, de várias qualidades que reflitam os anseios de sujeitos e atores sociais envolvidos, adequados aos respectivos cenários e a determinadas finalidades por eles estabelecidas.

Portanto, é no contexto da especificidade de cada IES que a qualidade tem de ser configurada e avaliada, ressaltando-se que uma IES pode ter uma dimensão nacional e transnacional sem que isso comprometa a relevância de uma outra preocupada com o seu estado ou região.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Administração da educação, poder e participação. **Educação e Sociedade**. Rio de Janeiro, n. 2, janeiro, 1979, p. 34-36.

ASSMANN, H.. Pedagogia da qualidade em debate. **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 46, 1993.

BALDRIDGE, J. V. **Organizational characteristics of colleges and universities in the dynamics organizational change in education**, Berkeley: Michigan Publishing Cooperation, 1983.

BUARQUE, C. **A Aventura da universidade**. São Paulo : Editora UNESP/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

CARTTER, A.M. **An assesment of quality in graduate education**. American Council in Education, Washington, 1966.

CLEMENTE, F.; STURGIS, R. B. Quality of department of doctoral training and research productivity. **Sociology of education**. New York, n. 47, 1974, pp. 287-299.

CONRAD, C.F.; BLACKBURN, R. T. Program quality in higher education: A review and critique of literature and research, in Smart J. C. (ed): **Higher education handbook of theory and research**. Vol. 1, New York, Agaton Press, 1985.

COOK, C.M. Reflections on the American Sperience. Acta del congreso sobre control de calidad. Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, Foetermeer, 1989.



- COX, W. M.; CATT, V. Productivity rating of graduate programs in psychology based on publication in the journals of the American Psychological Association. **American Psychologist**. New York, 32, 10, 1977, pp. 793-813.
- CROSBY, P.B. **Qualidade é investimento**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1995.
- CVPC (COMMITTEE OF VICE-CHANCELLORS AND PRINCIPALS). Report of the Steering Committee for efficiency, studies in universities. **Jarratt Report**, CVPC, Londres, 1985.
- DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. 6 ed. Campinas-SP: Autores associados, 1999.
- DEMING, W. E. **Qualidade, a revolução da Administração**. São Paulo: Marques Editores, 1990.
- DIAS SOBRINHO, J. A experiência da UNICAMP: condições, princípios e processos. **Anais do I Seminário Brasileiro sobre Avaliação Universitária**. Campinas, 1995.
- _____, Concepções de universidade e de avaliação institucional. **Avaliação/Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior - RAIES**. V.4, n. 2, jun 1999.
- DOCHY, F. J. R. C. et al. Selecting performance indicators. In: **Peer review and performance indicators**. Uitgeverij Lemma, Utrecht, NL, 1990.
- ELTON, C. F.; RODGERS, S. A. Physics department ratings another evaluation. **Science**. Washington, 174, november, 1971, pp. 565-568.
- FEIGENBAUN, A. V. **Controle da qualidade total**. São Paulo: Makron Koobs, 1994.
- FRANCO, M. L. P. B. **O “estudo de caso” no falso conflito que se estabelece entre análise quantitativa e análise qualitativa**. São Paulo: PUC, 1986.
- GARVIN, D. What does product quality really mean? in **Sloan Management Review**, Ny, 1984.
- GATTI, B. A. Mestrado e Doutorado: questões de avaliação e políticas de ação. Texto apresentado na 21ª reunião anual da ANPED, Caxambu, 1998.
- GILL, W.N. **Rankings of graduate engineering departments**. State University of New York at Buffalo, Buffalo, 1975.
- HARVEY, L. e GREEN, D. **Defining Quality**. Assesment and Evaluation in higher. Educacion. V. 18, 1, 9-34, London, 1993.
- HOLANDA, A. B. de. **Dicionário Aurélio**, 4ª ed., Rio de Janeiro. Nova Fronteira S.A., 1999.
- HOUSE, D.R. e YEAGER, J.H. Jr. The distribution of publication sucess within among top economics departments: a disaggregate view of recent evidence. **Economic Inquiry**. New York, 16, october, pp 593-598, 1978.
- HUGHES, R. M. **A study of the graduate school in America**. Oxford: Miami University Press, 1925.



- ISHIKAWA, K. **TQC, Total Quality Control**: estratégia e administração da qualidade. São Paulo: Makron Books, 1991.
- JURAN, J. M. **Controle da qualidade**. São Paulo: Makron Books Mc Grow-Hill, 1991.
- KELLS, H. R. The future of self-regulation in dutch higher education. **Documento apresentado em la reunión de la Association for University Governance and Management** (VUB & M), Utrecht, 1989.
- KELLS, H. R.; VAN VUGHT, F. A. **Self-regulation, self-study, and program review in higher education**. Lema, Utrecht, 1988.
- KENISTON, H. Graduate Study and research in the arts and sciences at the university off. Pennsylvania. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1959.
- LAWRENCE, J.K.; GREEN, K.C. **A question of quality**: the higher educational rating game. American Association for higher educacion, Washington, 1980.
- LEE, R. A. e PIPER, L. A. Organizational control, differing perspectives: The management of universities. **Financial Accountability and Management**, 4, nº 2, pp 119-128, 1988.
- LEVIN, H. M. Educational Performance Standards and the Economy. **Educational Research**. v. 27, n. 4, p. 4-10, 1998.
- LIU, H.C. Faculty citatron and quality of graduate engineering departments. **Engineering Education**. Washington 68, abril, pp 739-741, 1978.
- MAASSEN, P. A. M. y VUNGTH, F. A. V. Government really stepping back? In Maassen, P. A. M. y Vught (eds.). **Dutch higher education in transition**. Lemma, Culemborg, 1989.
- OROMANER, M.J. A note on analytical properties and prestige of sociology department. **American Sociologist**. New York, 5, agst, 1970, pp. 240-244.
- PALADINI, E. **Controle de qualidade**: uma abordagem abrangente. São Paulo: Atlas, 1990.
- PETROWSKI, R; BROWN, E. L; DUFFY, J. National Universities and the ACE ratings. **Journal of Higher Education**. 44, 7, 495-513, Washington, 1973.
- RISTOFF, D. I. **Universidade em Foco**: Reflexões sobre a educação superior. Florianópolis: Insular, 1999.
- SANDER, B. **Gestão da educação na América Latina**: construção e reconstrução do conhecimento. Campinas: Editora Autores Associados, 1995.
- SCHWARTZMAN, S., DURHAM, E. R. (Org.) **Avaliação do ensino superior**. São Paulo: EDUSP, 1992.
- SIZER, J. The management of institucional adaptation and change under conditions of financial stringency In Eggins H. **Reestructuring Higher Education**. Milton Keynes: SRHE, Open University Press, 1988.
- _____, Performance indicators and the management of universities in the U.K.: a summary of developments with commentary, in Dochy, F. J. R. C., Segers, M. S. R. e Wijnen, W. H. F.



W. (eds): **Management Information and Performance Indicators in Higher Education: an international issue.** Van Gorcum, Assen, 1990.

SMITH, R. S.; FIEDLER, F.E. The measurement of scholarly work: a critical review of the literature. **Educational Record.** Washington, 52, 3, 1972, pp. 225-232.

TAN, D. L. Evaluacion de la calidad de la enseñanza: una revision critica de la bibliografia y la investigacion. In: **La evaluacion de las instituciones universitarias.** Miguel, M., Mora J. G. e Rodriguez S. (Org.). Madrid: Consejo de universidades - Secretaria Geral, 1991.

TRIGUEIRO, M. **Indicadores de qualidade na universidade:** um desafio para a avaliação institucional. São Paulo, 1994.

TUBINO, M. J. G. (Org.) **A universidade, qualidade e avaliação.** Rio de Janeiro: Quality Mark/Dunya ed., 1997.

VROEIJENSTIJN, A. L. **Melhoria e responsabilização:** navegando entre Cila e Caribdis. Manual de avaliação externa da qualidade no ensino superior. Tradução de Maria Beatriz R. O. Gonçalves. Estudos e debates, v. 18, Brasília: Crub, jul, 1996.

WEBSTER, D. S. Methods of assessing quality. **Change.** New York, 13, oct, pp. 20-24, 1981.

WITTMANN, L. C. Habilitação em administração da educação: pressupostos e perspectivas. **Informativo ANPAE,** jul/set, 1983, pp. 7-9.