

Quinze anos do periódico Quality In Higher Education

(PARTE II)

Lee Harvey

(Copenhagen Business School, Dinamarca)

James Williams

(Birmingham City University, Reino Unido)

Texto original:

Lee Harvey & James Williams (2010)

Fifteen years of *Quality in Higher Education*

(Part Two),

Quality in Higher Education, v. 16, n. 2, p. 81-113.

DOI: [10.1080/13538322.2010.485722](https://doi.org/10.1080/13538322.2010.485722)

Submetido em agosto de 2014

Tradução de: Laélia Moreira¹
Giselle Ferreira²

¹ Doutora em Educação pela UFRJ, professora e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação da UNESA.

Resumo

Esta é a segunda parte da revisão dos artigos publicados na revista *Quality in Higher Education* a partir de sua criação, em 1995, até os dias atuais. Esta parte da análise focaliza a garantia de qualidade interna, melhorias no ensino e aprendizagem e avaliação do impacto da garantia da qualidade. Analisa também artigos sobre instrumentos de melhoria da qualidade, tais como pesquisas de feedback dos alunos, que têm desempenhado um papel cada vez mais importante nos processos de qualidade desde o início de 1990. A análise sugere que a garantia de qualidade resultou em transparência, e documentação mais clara, embora os processos externos pudessem ser mais bem alinhados às atividades acadêmicas cotidianas. Demonstra que a garantia de qualidade tornou-se uma preocupação internacional, e que os procedimentos tornaram-se cada vez mais padronizados, para além das fronteiras nacionais. Demonstra ainda que, significativamente, a abordagem consumista da qualidade da Educação Superior, que é impulsionada por governos e alta administração, não foi recebida com entusiasmo pelos colaboradores da revista, e parece haver um forte compromisso com a autonomia e a liberdade acadêmica, embora os artigos também indiquem que a academia está propensa à inércia e à indiferença complacente. Finalmente, a análise sugere que ainda não está claro, mesmo após 15 anos, que os sistemas de garantia de qualidade tenham realmente melhorado a Educação Superior.

² 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.

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.

INTRODUÇÃO

Esta segunda parte da revisão dos artigos publicados na revista *Quality in Higher Education* (QHE), ao longo dos últimos 15 anos, focaliza melhorias na garantia da qualidade interna, na aprendizagem, no ensino e na avaliação do impacto da garantia de qualidade.

SEGUNDA PARTE

Garantia de qualidade interna

Meade (1995) apresentou um esboço da melhoria sistemática de uma universidade australiana, que incluiu o desenvolvimento de um plano contínuo de melhoria da qualidade da gestão, o qual devolve a responsabilidade pelo avanço da qualidade para as faculdades, melhorando também a documentação dos procedimentos e resultados. Como uma organização que aprende³, a universidade desenvolveu: posições de liderança para apoiar a gestão da qualidade, comitês, fóruns de discussão e publicações; avaliação, monitoramento e desenvolvimento;

³ N.T.: do original em inglês *learning organizations*; ver SENGE, P. *A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende*. Ed. Revista. Rio de Janeiro: Editora BestSeller, 2013.

benchmarking e *networking*. Meade mostrou barreiras para a implementação e estratégias para superá-las, com o objetivo de trabalhar com a equipe para estabelecer uma "cultura de aprendizagem".

Weusthof (1995) relatou um projeto de pesquisa sobre a garantia de qualidade interna em universidades holandesas. O foco foi a natureza da auto-avaliação e a maneira como os resultados são utilizados nas faculdades, bem como na avaliação dos fatores que influenciam a garantia da qualidade interna nesse nível. Argumentou que a ênfase na continuação da implementação do sistema de garantia de qualidade holandês não deve ser predominantemente baseada em demandas externas, mas, sim, focada na melhoria do processo de auto-avaliação. Isto serviria para aumentar a autonomia do corpo docente (como o governo queria), bem como para melhorar a qualidade da educação.

Horsburgh (1998) analisou os processos de monitoramento da qualidade interna em duas instituições (uma na Nova Zelândia e uma no Reino Unido) para verificar como esses processos poderiam ter contribuído para a transformação. A autora concluiu que a ênfase deve ser dada à auto-regulação e inovação, em particular, através da delegação de responsabilidade pela qualidade para as equipes de ensino e incentivo aos processos de melhoria. Barrow e Curzon-Hobson (2003) relataram como uma IES politécnica na Nova Zelândia, a UNITEC, tentou transformar sua visão de qualidade como um sistema de *compliance*⁴ em uma forma de cuidado pessoal e responsabilidade individual voltada para fazer diferença real na sala de aula. Um conjunto de "princípios de qualidade" foi desenvolvido para substituir os abrangentes padrões e processos

⁴ N.T.: *Compliance* significa obediência, aceitação, observância de normas.

especificados no sistema de gestão da qualidade existente. Os funcionários foram incentivados a desenvolver processos sob medida, por meio de experiências-piloto controladas, ao invés de irrefletidamente implementarem procedimentos institucionais pré-definidos. Uma abordagem mais recente, na Nova Zelândia, defendeu uma alternativa para a garantia da qualidade nas universidades, a qual não deixa a avaliação com os auditores externos, mas com membros da equipe de ensino (JORDENS; ZEPKE, 2009). Os autores propuseram um modelo crítico e reflexivo de avaliação da qualidade do currículo e um programa inserido em comunidades de prática⁵, o que poderia resultar em recomendações mais passíveis de serem positivamente implementadas do que os métodos atuais e, portanto, de levar mais rapidamente à melhoria da qualidade.

Coyle (2003) descreveu a evolução de um sistema de gestão da qualidade na Universidade de Londres, Guildhall, no Reino Unido. Examinou o papel da auto-avaliação nas revisões periódicas dos departamentos, o uso de abordagens centradas no cliente e de técnicas de gestão do conhecimento, bem como a antecipação de riscos. Esses elementos foram levados em consideração, juntamente com a autonomia e a responsabilização dos departamentos constituintes da universidade. Os benefícios potenciais de uma abordagem auto-avaliativa surgem a partir do debate acadêmico subsequente. No entanto, a experiência mostrou uma tensão entre o uso de uma autocrítica honesta e aberta, com a finalidade de melhoria contínua, e o uso dessas auto-avaliações em um relatório público, potencialmente crítico, elaborado por uma agência externa.

⁵ N.T.: do original em inglês *communities of practice*; ver WENGER, E. *Communities of Practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

Connolly, Jones e O'Shea (2005) descreveram uma experiência de qualidade em uma universidade que oferece cursos nas modalidades a distância (*e-learning*⁶) e mista (*blended learning*). Descreveram um modelo de quatro fases de garantia de qualidade, especificamente concebido para garantir que a qualidade das novas formas de oferta fosse tão robusta e rigorosa quanto os modelos de oferta presencial mais tradicionais. Três questões surgiram: o modelo pedagógico subjacente à experiência, a coerência do material disponibilizado na Web e o apoio aos alunos. O sistema de garantia de qualidade exige que, além do documento padrão do programa, sejam preparadas informações sobre como os alunos devem utilizar os respectivos conjuntos de módulos, ter acesso às instalações e aos recursos de aprendizagem, ao suporte por e-mail e aos grupos de discussão. Refletindo sobre a eficácia da nova abordagem, notaram que o modelo de garantia de qualidade da universidade para *e-learning* não se encaixa inteiramente no modelo de empoderamento de Harvey e Knight (1996). No entanto, muitos dos princípios fundamentais desse modelo são componentes centrais do modelo da universidade, na medida em que é oferecido aos alunos um grande controle sobre sua aprendizagem e suas habilidades críticas se desenvolvem por meio do modelo pedagógico de *e-learning*.

Gynnild (2007) examinou uma avaliação externa do sistema de garantia de qualidade da Universidade Norueguesa de Ciência e Tecnologia, realizado pela Agência Norueguesa para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior. O relatório de auditoria externa, juntamente

⁶ N.T.: Na Europa, *e-learning* não abrange apenas as práticas conduzidas na Educação Corporativa, como no Brasil, mas é vista, em geral, como a última geração de EaD.

com relatórios internos fornecidos pelas sete faculdades da universidade, serviu como as principais fontes de dados para o estudo. O sistema de garantia de qualidade que foi aprovado pela Agência serve como um exemplo de como a universidade é deficiente na produção de dados para melhorar sistematicamente a aprendizagem do aluno. Acompanhamentos sistemáticos para verificar os efeitos do sistema de garantia de qualidade poderiam ter suscitado discussões, não só sobre a estrutura do sistema de qualidade, mas também sobre o significado de uma aprendizagem de qualidade e de como esta pode ser promovida.

Martín (2006) avaliou o ensino e o desempenho em pesquisa dos departamentos da Universidade de Zaragoza (Espanha) e analisou seus pontos fortes e fracos. O autor sugeriu várias iniciativas destinadas a melhorar o desempenho departamental à luz da atual reforma da ES espanhola. Bender e Siller (2006) exploraram como uma faculdade de engenharia nos EUA usou um sistema de melhoria da qualidade da universidade para gerar e gerenciar evidências para múltiplos organismos de acreditação e de prestação de contas. Argumentaram que um programa é mais capaz de garantir a propriedade, o desenvolvimento e a integridade da pesquisa em seu próprio currículo se dispõe de um sistema centralizado de melhoria da universidade que apresente pesquisas de gestão da qualidade em nível de unidades acadêmicas para o mercado externo e para os grupos de prestação de contas. Duening e Kadipasaoglu (1996) relataram um esforço de equipe pela melhoria, orientado para o processo de admissão do MBA em uma instituição dos EUA. Três princípios foram essenciais para o sucesso do trabalho em equipe: diálogo, prazer e confiança.

Churchman e Woodhouse (1999) levantaram a questão da educação profissional. Eles indicaram que muitos *stakeholders* têm interesse em educação profissional e que existem diferenças de perspectiva que resultam em alguma tensão. Argumentaram que a interação entre as agências governamentais e as IES profissionalizantes é geralmente mediada por organismos profissionais, regulatórios e estatutários na Nova Zelândia. As conclusões dos estudos analisados sugerem que os órgãos estatutários profissionais devem reconhecer a capacidade das IES para realizar uma autocrítica constante em relação aos seus próprios processos internos de garantia de qualidade, baseados em amplos processos de ES e pesquisa. No entanto, as IES precisam respeitar as responsabilidades dos órgãos estatutários profissionais de proteger os interesses dos consumidores de serviços profissionais.

Jones (2003) sugere que há várias maneiras de ver a qualidade na ES e argumenta sobre a necessidade de uma integração tal, que a melhoria da qualidade da oferta nacional complemente e gere impacto no nível universitário, com informações qualitativas das unidades descentralizadas da universidade, enriquecendo os dados quantitativos recolhidos em nível central. Diversos trabalhos sugerem novos modelos de implementação (BRUNETTO; FARR-WHARTON, 2005) e modelos holísticos (SRIKANTHAN; DALRYMPLE, 2002, 2005). Stensaker (2008) argumentou que todo o campo da garantia de qualidade se beneficiaria da criação de uma imagem mais realista de como a mudança organizacional ocorre.

O número limitado de trabalhos sobre a garantia de qualidade interna demonstra como o debate da qualidade tem sido dominado pelas

atividades das agências externas. No entanto, os artigos citados reforçam a ideia de como os processos internos são importantes e como, em última análise, é o que acontece rotineiramente nas instituições que geram impacto na qualidade. Nesse sentido, as contribuições sobre a qualidade do ensino e aprendizagem que se seguem fornecem novas perspectivas sobre o processo de melhoria interna.

Resistência acadêmica: ritual e fardo

Ao longo dos 15 anos de QHE têm-se repetido as preocupações relacionadas à artificialidade dos processos de garantia de qualidade na ES. Para muitos acadêmicos, estes processos são vistos como um fardo a mais, a ser carregado por meio de uma submissão ritualística. A garantia da qualidade não se torna uma parte da atividade cotidiana dos acadêmicos porque eles não percebem nenhuma ligação real entre a qualidade de seu trabalho acadêmico (ensino e pesquisa) e o desempenho incorporado nos processos de garantia de qualidade.

Barrow (1999) mostrou como a gestão da qualidade nas IES politécnicas da Nova Zelândia foi considerada como um instrumento de governamentalidade⁷ desenvolvido para garantir a fiscalização do trabalho do pessoal docente em uma instituição educacional. Sugere-se que esta fiscalização não teria levado a uma melhoria na qualidade nem a definições institucionais de processos de qualidade, mas, sim, a um grau de teatralidade em eventos de revisão por pares, ao qual se refere como "cumplicidade teatral".

⁷ N.T.: o autor se refere à noção foucaultiana de "governamentalidade"; ver FOUCAULT, M. A "Governamentalidade". In:_____. *Estratégia, poder-saber*. ditos e escritos, vol. IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p. 281-305.

Em sua contribuição muito citada, intitulada "Alimentar a fera ou melhorar a qualidade?", Newton (2000) analisou as percepções de garantia de qualidade dos acadêmicos. Para o autor, até agora, as pesquisas que buscam explicar as respostas acadêmicas ao crescimento de monitoramento externo de qualidade e a extensão dos sistemas de qualidade próprios das instituições têm sido esparsas. Seu estudo destacou não só os méritos do estudo *close-up*⁸, mas mostrou o "déficit de implementação" entre as intenções da "política de qualidade" e os resultados. Newton argumentou que, para que os acadêmicos permaneçam como peças cruciais nos esforços para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, as instituições e os organismos externos de qualidade devem prestar mais atenção à importância das condições e do contexto de trabalho dos acadêmicos. Caso contrário, o monitoramento da qualidade corre o risco de se deparar com um animal (*beast-like presence*) que necessita ser "alimentado" com práticas ritualísticas por acadêmicos que procuram atender às exigências da prestação de contas.

Em contribuição posterior (Newton, 2002), o mesmo autor relatou a segunda fase de um estudo longitudinal de percepções de garantia de qualidade dos acadêmicos. Ele examinou se o monitoramento da qualidade teria levado à melhoria, ou resultado em um estéril e ritualístico jogo de cena, com performances e representações cuidadosamente planejadas para satisfazer as exigências de controle de qualidade e os processos de monitoramento. Ele distingue os significados "formais" de qualidade

⁸ N.T.: aparentemente, a questão que o autor levanta é que muitos dos estudos sobre qualidade têm escopo abrangente, e há a necessidade de estudos de microcontextos que mostrem a enorme distância entre o que se faz em nível de políticas e as práticas no dia a dia dos atores envolvidos nesses processos. É o que se conhece na literatura relativa às políticas públicas como "déficit de implementação".

dominantes, que prevaleceram no início de 1990, das percepções "situadas" de acadêmicos que trabalham com sistemas de qualidade no cotidiano. Os resultados forneceram evidências de que a equipe, especialmente os acadêmicos da linha de frente, não aceita passivamente as mudanças ou as exigências específicas das políticas ou sistemas de garantia de qualidade. A implementação de políticas é complexa e desigual. Os acadêmicos, como todos os atores envolvidos, são "executores" e "formuladores" de políticas. Eles respondem, adaptam-se ou mesmo resistem de várias formas que, embora apresentem traços comuns, não são uniformes. O que é incontestável é que são ativos, e não participantes passivos no processo das políticas.

Anderson (2006), explorando essa linha de investigação, mostrou que os acadêmicos, embora comprometidos com a qualidade em pesquisa e ensino, continuam a resistir a processos de garantia de qualidade dentro de suas universidades. Este aparente paradoxo reflete uma série de disputas em torno de questões de poder, decisão e eficácia. Relatando um estudo com acadêmicos de 10 universidades australianas, a autora argumentou que a gestão da universidade, agências de qualidade universitárias e docentes em universidades baseiam-se em entendimentos mútuos sobre o polêmico conceito de "qualidade", e que os acadêmicos vão continuar a resistir aos processos de qualidade, tratando-os como jogos a serem jogados e sistemas a serem alimentados.

Minelli, Rebora e Turri (2008) discutiram a possibilidade de falha da avaliação em universidades italianas e mostraram o risco de sua transformação em um comportamento ritualístico. O estudo empírico desses autores mostrou uma falta de inclinação ao uso de resultados de

avaliação na instituição, a presença de conflitos de interesses entre avaliadores, e o alcance limitado das metodologias utilizadas em produzir resultados eficazes.

Watty (2003) notou que pesquisas anteriores fornecem evidências de que acadêmicos “de base”⁹ adotam uma variedade de comportamentos em resposta a iniciativas de mudança de qualidade conduzidas na ES. Acrescentou que não há indícios de futuras mudanças e que os administradores poderiam abordar a fundamental questão de “como os acadêmicos concebem qualidade na ES”, ao invés de buscarem saber quando os acadêmicos vão aprender sobre a qualidade. Estes talvez tenham concepções de qualidade que diferem daquelas dos outros *stakeholders* e valorizem aspectos diferentes daqueles medidos e monitorados por agências externas. Se assim for, os acadêmicos precisam articular, de preferência como uma voz unificada, como concebem qualidade. A falta de consenso sobre qualidade tem um impacto sobre o direcionamento futuro da ES e diminui o seu potencial transformador. Em um artigo posterior, Watty (2006) perguntou sobre qualidade a acadêmicos de 39 departamentos de contabilidade em universidades australianas e encontrou uma visão geral de que a qualidade do ensino de contabilidade havia diminuído.

Em um estudo sul-africano, Jacobs e Du Toit (2006) exploraram o que mudou, cinco anos depois, na visão de seis comitês de qualidade de faculdades em uma universidade. O estudo examinou a extensão da percepção desses comitês sobre: a melhoria da qualidade como um indicador da eficácia da faculdade, e as faculdades como proprietárias de

⁹ N.T.: *Grassroot academics*, no original.

qualidade. Além de uma conscientização muito maior sobre a importância da qualidade, as comissões também perceberam que é necessário mostrar que a qualidade existe e que os processos de melhoria da qualidade são importantes. No entanto, cinco anos após a sua criação, a maioria dos comitês de qualidade ainda vê qualidade como “algo que existe lá fora”.

A evidência de que há resistência por parte do pessoal se reflete em diferenças de cultura organizacional. Kleijnen, Dolmans, Muijtjens, Willems e Van Hout (2009) exploraram a percepção dos funcionários sobre a cultura organizacional. Sua avaliação envolveu 18 departamentos diferentes em universidades holandesas de Ciências Aplicadas. Os resultados demonstraram que tanto a flexibilidade quanto a cultura de controle orientado foram moderadamente vivenciadas na prática. Demonstraram também que os membros da equipe, em geral, preferem uma cultura orientada para a flexibilidade a uma cultura orientada para o controle, e que, em muitos departamentos, a cultura organizacional não estava de acordo com as preferências dos membros da equipe.

Para Gosling e D'Andrea (2001), o problema reside na separação entre a garantia de qualidade e o desenvolvimento educacional. Os autores observaram que, apesar do enorme crescimento nos processos nacionais de garantia de qualidade no Reino Unido, sérias dúvidas permanecem sobre a sua eficácia na obtenção de uma melhoria de qualidade duradoura. Eles sugeriram que a qualidade da experiência dos alunos da ES pode ser melhorada de forma mais eficaz, por meio da combinação do desenvolvimento educacional com a garantia de qualidade, de modo a criar uma abordagem mais holística. Eles consideraram contraproducente a separação típica de unidades de "desenvolvimento educacional" dos

escritórios de garantia de qualidade, os quais têm agendas de melhoria que competem com base em valores muitas vezes opostos. Essencialmente, queriam substituir a estratégia "nomeie e envergonhe"¹⁰, que é a consequência da garantia de qualidade, pela melhoria contínua em curso, que usa um modelo de desenvolvimento educacional integrado e com delegação.

Avaliação da Qualidade do ensino

Desde a primeira edição, tem se apresentado uma preocupação constante com a qualidade do ensino e da aprendizagem, e não menos importante, com a relação entre a garantia da qualidade e da avaliação pedagógica.

Vários artigos sugeriram modos de avaliar a qualidade do ensino da ES. Bitzer e Malherbe (1995) sugeriram orientações práticas e perspectivas baseadas na experiência sul-africana, e Teerajarmorn, Jamornmann e Rowlinson (2003) relataram uma pesquisa da Tailândia, como uma maneira de pontuar o desempenho de professores universitários, englobando tanto qualidade quanto quantidade. Além da avaliação de desempenho do pessoal, a intenção era usar a ferramenta para auxiliar a melhoria da qualidade do ensino.

Lomas e Nicholls (2005) examinaram, em um universidade pré-1992 na Inglaterra¹¹, a introdução da revisão do ensino por pares, o que,

¹⁰ NT: do original em inglês, *name and shame*.

¹¹ 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

alegaram, foi visto como uma melhoria da qualidade, em vez de um instrumento de garantia de qualidade. Para os autores, quando a avaliação do ensino por pares é vista como uma imposição externa, as universidades enfrentam o grande desafio de mudar a cultura organizacional. Ottewill e Macfarlane (2004) examinaram algumas das maneiras com que a análise por área do conhecimento conduzida no Reino Unido pode contribuir para o conhecimento acadêmico relacionado ao ensino. Eles consideraram a revisão por área, em princípio, útil. No entanto, uma análise de 162 relatórios institucionais abrangendo cursos nas áreas de Negócios e Administração concluiu que, enquanto "adequação à finalidade" foi o critério explícito para julgar os padrões institucionais, na prática, os revisores foram guiados por uma série de princípios implícitos de avaliação, baseados em preconceitos sobre "ensino de excelência".

Douglas e Douglas (2006) compararam questionários de feedback dos alunos, avaliação pelos pares e o uso potencial de alunos anônimos como um meio de avaliar a qualidade do ensino e da aprendizagem e para a criação de um instrumento para a melhoria contínua. O estudo do Reino Unido mostrou que a equipe não acredita muito em questionários de feedback de alunos, seja por módulo ou institucional, participa (às vezes relutantemente) do esquema de revisão por pares da escola, e está dividida sobre o potencial uso de estudantes anônimos.

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.

McMillan e Parker (2005) delinearum um programa de tutoria em ciências da saúde na África do Sul e exploraram como esse poderia ser avaliado. Concluíram que as abordagens de pesquisa qualitativa e quantitativa são pré-requisitos para uma investigação sobre a qualidade dos programas de mentoria, embora os dados qualitativos (respostas de entrevistas semiestruturadas), que buscam conhecimento através da compreensão do contexto mais amplo em que o programa está localizado, possam ser mais úteis do que a evidência quantitativa (notas dos alunos nas avaliações finais) em atribuir o sucesso ou medir a qualidade de um programa.

Desenvolvimento de Pessoal

Lueddeke (1997) discutiu a criação de unidades cujo objetivo é a promoção da qualidade de ensino e aprendizagem nas IES. Usando a unidade da Universidade de Bradford como um exemplo, indicou, em conclusão, a necessidade de considerar estratégias ou abordagens de “valor agregado” e multidimensionais à mudança, se os acadêmicos tradicionais vierem a desempenhar um papel central nas reformas educacionais, alinhando-se, assim, com a qualidade do ensino e com a inovação. Imrie (1998) abordou o profissionalismo docente dos acadêmicos. Qualidade, segundo ele, está ligada a dedicação; e garantia de qualidade, à eficácia dos processos institucionais.

Karpiak (2000) argumentou que muitos sistemas de ES são formados por um corpo docente em processo de envelhecimento e que as implicações para a qualidade no presente e no médio prazo não têm sido suficientemente apreciadas. Baseado em um estudo realizado em uma

universidade canadense, ela sugeriu que há implicações para as maneiras pelas quais as instituições de ES operam, e, não menos importante, para o desenvolvimento de um ambiente solidário e acolhedor, que apoie as demandas externas relacionadas ao pessoal de meia idade. Acadêmicos precisam ser encorajados a explorar novas áreas, novas orientações e novos caminhos para ampliar suas perspectivas. Bons processos de avaliação individual, práticas de orientação e avaliação dissociadas de políticas de responsabilização forte, e avaliações somativas são importantes.¹² Uma universidade que ignora tais possibilidades arrisca-se a sérios problemas com a qualidade do trabalho de grande grupo de docentes, e perde a oportunidade de tirar o máximo da experiência desse grupo.

Knight (2006) afirmou que o aprimoramento da qualidade do ensino é uma tarefa complexa, porque aprender a ensinar não é geralmente um processo formal: a aprendizagem em serviço, baseada na prática, é mais significativa. Argumentou que melhorar a qualidade do ensino implica a criação de ambientes de trabalho que favoreçam a formação e uma maneira diferente de pensar sobre o desenvolvimento profissional.

Esses trabalhos sugerem que o desenvolvimento docente está mais relacionado à criação e fomento de um ambiente apropriadamente acolhedor e encorajador do que ao fornecimento de treinamento.

¹² N. T.: Referência ao que se conhece, no Reino Unido, como *Continuous Development Staff Appraisal* (CDSA), processo anual em que cada acadêmico discute com um mentor ou supervisor suas realizações e seus planos de trabalho.

Recompensa e Reconhecimento

O ensino continua a ser considerado menos importante que a pesquisa nas universidades, e os processos de promoção são geralmente ligados a um perfil de pesquisa, o que não incentiva os esforços para melhorar a qualidade do ensino.

Wahlen (2002) defendeu o reconhecimento de habilidades de ensino *versus* outras qualificações quando se contrata e concede prêmios a docentes. Em função da mudança de condições nas universidades, do aumento do número de estudantes e da ampliação da participação, há necessidade de uma melhor compreensão e apreciação das habilidades relacionadas ao ensino e apoio à aprendizagem, a fim de manter a qualidade da ES. O autor argumentou que, a menos que esses aspectos do trabalho de professores universitários sejam seriamente avaliados e reconhecidos ao se contratar, promover e premiar o pessoal acadêmico, as IES correm o risco de diminuir a qualidade da sua prestação de serviço.

Robertson (2002) também argumentou que a definição das políticas da ES australiana tende a ignorar as preocupações daqueles que parecem ter a menor oportunidade de se expressar: os professores e estudantes. Ela observou que, no bojo da mudança da cultura universitária, a liderança em nível de departamentos é importante. A cultura gerencial milita contra a melhoria dos resultados de aprendizagem, principalmente porque os gerentes desengajados não se comunicam com o pessoal, o que leva ao descontentamento, aos sentimentos de impotência e ao trabalho alienado. É necessário preparar, incentivar e premiar alunos e funcionários para experimentar. Em essência, os trabalhadores do conhecimento precisam

recuperar alguma liderança para restaurar o otimismo e uma voz para si e para os seus alunos na tomada de decisão política da universidade.

Bem-estar

Uma questão relacionada é o estresse que o pessoal da ES parece estar experimentando cada vez mais.

Kinman e Jones (2003) examinaram a área pouco pesquisada dos elementos causadores de estresse e tensões entre acadêmicos do Reino Unido. O estudo com quase 800 acadêmicos mostrou que estresse e demandas no trabalho têm aumentado significativamente, nos últimos anos, enquanto a satisfação no trabalho e os níveis de apoio diminuíram. Vários fatores estressantes foram identificados, característicos não apenas do clima organizacional, mas também da política nacional de educação. Altos níveis de estresse psicológico foram encontrados, em comparação com acadêmicos de outros países e com outros grupos profissionais, bem como com a população em geral no Reino Unido. Percepções de conflito trabalho-casa guardam relações particularmente fortes com sofrimento psíquico e insatisfação no trabalho. Ao que parece, poucas instituições acadêmicas oferecem sessões de gerenciamento de estresse ou de aconselhamento para seus empregados, e embora uma percentagem significativa dos inquiridos tenha manifestado interesse em tais intervenções, muito poucos haviam realmente participado de qualquer tipo de aconselhamento.

Kinman, Jones e Kinman (2006), em um trabalho nessa mesma área, compararam os resultados de dois estudos, realizados em 1998 e 2004, do pessoal docente em universidades britânicas. Os resultados indicam que

houve pouca mudança nos níveis da maioria das causas do estresse vivenciado durante o período de seis anos, que os altos níveis de sofrimento psicológico encontrados no estudo de 1998 não diminuíram e continuam a exceder os dos outros grupos profissionais e os da população em geral, e que a maioria das normas da saúde e segurança no trabalho não são cumpridas. Os autores concluíram que os resultados têm implicações importantes para a política nacional e institucional para a ES do Reino Unido. O setor tem desfrutado de uma reputação de alta qualidade na oferta. A ES é uma indústria de trabalho intensivo que depende muito da capacidade e da boa vontade de seus funcionários para prestar um serviço de qualidade. Num cenário em que as instituições estão encontrando cada vez mais dificuldade para recrutar, reter e nutrir um corpo docente adequadamente qualificado, essa reputação pode estar em risco. Alguns dos problemas relatados podem ser tratados em nível institucional, mas as iniciativas nacionais são provavelmente necessárias, se a intenção for resolver o mal-estar subjacente.

Edwards (2009) observou que pesquisas anteriores sugerem que os trabalhadores da ES experimentam, comparativamente, altos níveis de estresse no trabalho. Uma gama de instrumentos, tanto genéricos quanto específicos do trabalho, tem sido usada para medir fatores causadores de estresse e de tensões. Ele esboçou uma outra ferramenta, a escala *Work-Related Quality of Life* (WRQoL), uma medida destinada a captar percepções sobre o ambiente de trabalho e as reações dos funcionários a este. Uma pesquisa usando WRQoL coletou dados junto a 2.136 trabalhadores em quatro instituições de ES do Reino Unido. O estudo confirmou a viabilidade do instrumento e mostrou que, em geral, os

funcionários da ES estão insatisfeitos com seus empregos e carreiras, com as condições de trabalho, com o controle no trabalho, e que se sentem estressados.

Melhoria da Qualidade da Educação

Shabani (1995) argumentou que a qualidade da formação ministrada pelas universidades africanas tem se deteriorado. O autor analisou as principais causas dessa situação e propôs uma série de estratégias que provavelmente ajudarão a melhorar a qualidade da ES na África, incluindo: admissão seletiva, visto que as universidades não devem aceitar mais alunos do que têm capacidade de atender; aceitação de feedback dos alunos sobre as competências pedagógicas dos professores e dos programas de estudos e sobre a eficácia dos métodos de ensino utilizados; incentivo aos professores altamente qualificados e com competências pedagógicas adequadas e experiência para escrever manuais científicos; e melhoria da qualidade da pós-graduação.

Fourie e Alt (2000) discutiram os desafios envolvidos em manter e melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem nas universidades sul-africanas no contexto dos últimos desenvolvimentos da política de garantia de qualidade em nível nacional. Os autores defenderam uma mudança para uma cultura direcionada para a melhoria, embora admitindo que essa é uma tarefa substancial, inibida por vários fatores que interferem com a disposição de docentes e sua capacidade para responder à agenda da qualidade. Uma preocupação maior é a possibilidade de que o corpo docente se ocupe em construir e se adaptar a procedimentos formais de garantia de qualidade, desviando sua atenção do ensino e da pesquisa.

Assim, concluíram que a garantia de qualidade que não está integrada às atividades principais dos docentes, tais como o planejamento e o desenvolvimento de programas e o desenvolvimento e crescimento profissional, pode prejudicar a qualidade.

Ralph e Konchak (1996) utilizaram o estudo da educação ortodôntica em sete escolas de odontologia em todo o Canadá para fornecer sugestões para a melhoria da qualidade do ensino, incluindo uma maior colaboração entre os vários *stakeholders* e mais experiência clínica para os alunos. Uma década depois, Bolander, Josephson, Mannand e Lonka (2006) relataram uma investigação da relação entre os resultados de aprendizagem expressos no núcleo do currículo médico em uma universidade sueca e como estes foram interpretados e relacionados aos objetivos de ensino dos professores. Um elemento-chave é que o envolvimento em design e avaliação é importante para as interpretações do currículo central pelos professores. No entanto, não é realista pensar que todos devem estar envolvidos em todos os detalhes do planejamento. Os professores precisam, porém, reconhecer seu próprio papel em relação à implementação do currículo, bem como estarem envolvidos no seu processo de atualização.

Foo e Ng (1996), na sequência de um estudo da Universidade Tecnológica de Nanyang, forneceram orientações para melhorar os métodos de estudo dos estudantes de engenharia da computação, que vinham apresentando estratégias e hábitos de aprendizagem voltados para atender apenas os requisitos mínimos requeridos pelo curso. A abordagem requer o compromisso dos administradores e professores que também são proficientes em habilidades de aconselhamento e de apoio aos estudos.

Uma forte relação entre estudantes e professores também é necessária para construir um nível de confiança que favoreça um aconselhamento eficaz. Harris e Bretag (2003) apresentaram um exemplo da Austrália de um ciclo de reflexão e revisão usado para envolver alunos e professores no desenvolvimento do currículo e dos métodos de ensino, que favoreceu em aumento na qualidade dos resultados da aprendizagem. Eles também relataram um aumento da ênfase no ensino colaborativo ao lado da introdução de técnicas de comunicação integrada.

Hansen e Jackson (1996) relataram a aplicação de melhoria da qualidade total em um curso de graduação em Economia. Eles argumentaram que a maior parte do movimento da qualidade na ES concentra-se na melhoria da gestão. O desafio para o professor é ajudar os alunos a desenvolver o seu potencial, concentrando-se nos resultados da aprendizagem, no envolvimento discente e na melhoria contínua do programa através de feedback dos alunos, embora Douglas e Douglas (2006) tenham se mostrado céticos em relação às reações dos professores aos resultados da pesquisa com estudantes.

A reforma da qualidade da ES na Noruega recomendou, em geral, a substituição do ensino em sala de aula por formas mais ativas de aprendizagem. No entanto, Fallan (2006) concluiu que isso pode desconsiderar a personalidade do aluno, o que, conforme seu estudo mostrou, afeta o modo mais eficaz de aprendizagem, e a seleção, pelo aluno, das suas principais áreas de estudo. Assim, simplesmente mudar para a aprendizagem ativa pode não agradar a todos os tipos de alunos. A análise de um processo de qualidade embrionário na Universidade de

Vilnius revelou que muita ênfase foi colocada em aulas expositivas (Vengris, 1997).

A melhoria no ensino também tem implicações na elaboração dos currículos. Zepke (1998) previu que a evolução da tecnologia da informação terá um grande impacto sobre o ensino e a aprendizagem na ES. O autor explorou questões de *design* curricular pertinentes à aprendizagem e ao ensino na Internet, sugerindo algumas diretrizes heurísticas para a elaboração de currículo. Johansen (2007) argumentou que um olhar crítico sobre o conteúdo que selecionamos para ensinar e os critérios para essa seleção podem ajudar a estabelecer um quadro teórico para o estudo da qualidade de ensino e aprendizagem. A discussão desses critérios é fundamental para a tradição didática alemã e nórdica. Os critérios para seleção de conteúdo revelam de que maneira o conteúdo educacional está relacionado com a aprendizagem do aluno e como o professor aparece como um mediador dessa relação. Isso revela uma distinção entre uma disciplina acadêmica e seu conteúdo educacional, correspondente à diferença entre dominar um assunto e ensiná-lo. Projetos de pesquisa fundados sobre tal quadro teórico podem contribuir significativamente para facilitar estudos *bottom-up*¹³ sobre a qualidade da educação, em benefício do pessoal docente, bem como dos administradores e agências de qualidade. Isto pode lançar luz sobre o desenvolvimento de currículos e normas, bem como auxiliar no dia-a-dia em nossas instituições de ensino.

¹³ N.T.: Na literatura referente às políticas públicas, destacam-se os modelos *top-down* – de cima para baixo e *bottom-up* – de baixo para cima, caracterizado pelos estudos de implementação. Ver PASSONE, Eric Ferdinand Kanai. O estudo de implementação de políticas educacionais. *Cadernos de Pesquisa*. V. 43, n. 149, p. 596-613, maio/ago. 2013.

No entanto, há alguns pontos obscuros sobre a melhoria da pedagogia.

O primeiro é que os alunos estão cada vez mais pragmáticos em sua relação com a ES. Os últimos 30 anos testemunharam uma mudança em direção ao pragmatismo, entre os alunos, quando se trata de assistir aulas. Dolnicar (2005) realizou um estudo empírico para tentar compreender as motivações dos alunos de graduação e descobriu que estudantes “idealistas”, maduros e, frequentemente, estudantes de artes com experiência profissional, geralmente gostam de aulas, ao passo que os “pragmáticos”, os alunos mais jovens, provenientes do comércio, participaram de aulas para obter as informações necessárias para serem aprovados. Os pragmáticos tiveram a menor participação em aulas, mas alcançaram as médias mais altas.

O segundo é a aparente sobrecarga de trabalho docente na ES. No início da década, McInnis (2000) relatou um *survey* nacional com acadêmicos em universidades australianas, cujos resultados sugeriram que a mudança de práticas de trabalho para melhorar a qualidade do ensino seria difícil. Problemas no trabalho não são vivenciados da mesma forma por acadêmicos de diferentes idades e estágios na carreira, ou mesmo, em diferentes instituições e áreas disciplinares. Essa diversidade, segundo o autor, apresenta uma grande dificuldade para os esforços nacionais e institucionais destinados a resolver os crescentes problemas associados a mudanças no trabalho acadêmico. O documento sugere que a carga de trabalho acadêmico e papéis desempenhados chegaram a um ponto crítico, e nada menos do que uma grande reforma será suficiente, de modo que os esforços para melhorar a qualidade do ensino sejam atingidos. O

peçoal docente, assim, tem de pensar em como dividir seu tempo. Menon (2003) mostrou que, no Chipre, acadêmicos que privilegiam a docência são mais propensos a enfatizar os benefícios associados com o ensino e os aspectos vocacionais da ES do que os acadêmicos que privilegiam a pesquisa. Seu estudo revelou que o primeiro grupo dá maior ênfase à importância da ES para o desenvolvimento do aluno, o que tem implicações para as tentativas de melhorar a qualidade do ensino e da pesquisa nas universidades.

O terceiro ponto obscuro é o crescente número de alunos nas aulas. Baseado em um levantamento de dados de sete anos em uma universidade inglesa, abrangendo 31 áreas do conhecimento, Fearnly (1995) mostrou que na maioria das áreas o desempenho piora na medida em que o número de estudantes recrutados por módulos cresce. Desde então, tem havido um grande aumento no número de estudantes, o que elevou a pressão por ensino e aprendizagem inovadores. Em muitos locais, o aumento da carga de trabalho e do número de estudantes levaram a uma reversão em massa às aulas expositivas.

Avaliação de Alunos

Uma variedade de artigos abordou a questão da avaliação da aprendizagem dos alunos, proposta como um elemento muito importante da qualidade da experiência dos alunos. Em essência, as contribuições defenderam um redirecionamento do sistema tradicional orientado por métodos e baseado em provas para uma avaliação motivacional e transparente voltada para testar diretamente resultados de aprendizagem específicos. Mais esforços e recursos devem ser direcionados para o

desenvolvimento de pessoal, de modo a permitir e encorajar práticas de avaliação adequadas.

No primeiro volume, Erwin e Knight (1995), com base em práticas dos EUA e do Reino Unido, argumentaram que os acordos de avaliação descomprometidos podem, por outro lado, arruinar currículos bem concebidos. Eles identificaram características de avaliações formativa e somativa, arranjos que apoiam aprendizagem de boa qualidade, e observaram que a prática comum nos EUA e no Reino Unido está aquém desses ideais. Os autores propuseram, dentre outras sugestões, que um sistema de avaliação da qualidade tenha objetivos curriculares claros; que assegure critérios de avaliação que sejam compreendidos pelos funcionários e alunos; que a avaliação compreenda uma série de resultados de aprendizagem, tanto sobre temas gerais, quanto específicos; que os resultados da aprendizagem pretendidos tenham medidas válidas; que sejam utilizados vários métodos de avaliação onde há programas com múltiplos objetivos; que se garanta feedback útil aos alunos sobre o seu trabalho; que se tornem públicos os programas de aprendizagem, seus objetivos, critérios e resultados e que os dados de avaliação sejam usados em análise de programas e nas decisões relacionadas a recursos.

Hinett (1995) reflete essas preocupações em sua análise de como a atribuição de notas molda a experiência do estudante. Questionou como a avaliação pode facilitar uma aprendizagem flexível em um sistema de ES de massa e desafiou os pressupostos pedagógicos relacionados ao valor dos currículos de conteúdo dirigido. Com base em um estudo da Universidade de Lancashire Central, Reino Unido e no *Alverne College*, EUA, ela ilustra como os alunos consideram a avaliação como central para

sua experiência educacional. O corpo discente, cada vez mais heterogêneo, em muitas instituições, requer uma desconstrução dos métodos de avaliação tradicionais, para torná-los centrados no aluno. Paradigmas existentes que veem a avaliação como algo separado da aprendizagem promovem o instrumentalismo. Como resultado, os alunos tendem a ser menos confiantes, menos capazes de se articular perante os empregadores e menos propensos a ter a capacidade de se auto-avaliar. A mudança exige um sistema de avaliação flexível, ágil, centrado no aluno e enraizado na experiência de aprendizagem. Cinco anos depois, Hinett e Weeden (2000) focalizaram um assunto específico e indagaram como é possível ajudar os professores em treinamento a fazerem julgamentos sobre a qualidade do trabalho de seus alunos. Usando um estudo de caso, eles argumentaram que as atividades de auto-avaliação e a avaliação por pares podem ajudar os professores em formação a entender as exigências de avaliações formais, ajudando-os a desenvolvê-las e praticá-las, fazendo julgamentos qualitativos. Auto-avaliação e avaliação por pares integradas em programas podem melhorar a confiança, a motivação para aprender e a apropriação de conteúdos disciplinares. Recomendaram que a equipe considere implementar e desenvolver essas duas formas de avaliação: a exposição clara das metas e objetivos do programa de estudo, uma justificativa para a introdução de tais atividades; objetivos modestos e factíveis e vontade de experimentar .

Lauvas, Havnes e Raaheim (2000) também argumentaram que isto é essencial para introduzir alternativas às abordagens tradicionais de avaliação na Noruega. No entanto, dada a aceitação das provas, a preocupação contínua em apresentar alternativas tem sido mal-sucedida.

Concluíram, assim, que o foco está na seleção de métodos de avaliação adequados, e não nos próprios métodos.

Um estudo realizado por Mcdowell e Sambell (1999) mostrou que os alunos identificam uma gama de propósitos educacionais na avaliação e julgam o quanto essas finalidades são atendidas. Eles julgam as avaliações com os seguintes critérios: os efeitos que têm na aprendizagem e motivação, o grau de abertura e clareza, o feedback e orientação fornecidos, o conteúdo, a forma e sua precisão e viabilidade.

Houve uma pequena série de outros estudos relativos à avaliação. Wolffe, Defesche e Lans (1999) relataram uma investigação sobre os fatores que apoiam a aprendizagem entre os alunos do primeiro e do segundo ano da Faculdade de Arquitetura da *Delft University of Technology*. Price e Rust (1999) observaram uma pressão crescente dentro e entre as instituições no Reino Unido para estabelecer padrões de avaliação comuns. Os autores relataram a introdução de um esquema de avaliação comum em uma Escola de Negócios, o qual não conseguiu fornecer critérios de avaliação abrangentes. Em um estudo em pequena escala, Kangis (2001) verificou que o uso de diferentes tamanhos de fonte e espaçamento entre linhas parecia afetar as notas atribuídas aos trabalhos dos alunos. Trabalhos apresentados em fonte de tamanho 12 receberam notas mais altas do que aqueles apresentados em tamanho 10. Além disso, aqueles com espaçamento 1,5 entre as linhas receberam notas mais altas do que aquelas em espaçamento simples. Tipo de fonte e justificativas não foram significativas. Estes resultados, potencialmente, têm implicações no status acadêmico dos alunos.

Greatorex (1999) relatou como o regime de acumulação e transferência de crédito do Reino Unido (CATS) atribui créditos acadêmicos em diferentes níveis, mas argumentou que os dados empíricos mostraram uma falta de elementos comparáveis entre instituições e disciplinas e uma falta de progressão linear ao longo desses níveis. Em um micro-estudo similar, Lavelle (2003) estudou as diferenças na qualidade da escrita dos estudantes universitários dos EUA no início do curso (primeiro ou segundo ano) e mais tarde, no final (terceiro ou último ano). Concluíram que não houve diferenças significativas na qualidade da escrita a partir das amostras das fases iniciais e finais, nem relações significativas entre a nota média e a qualidade da escrita.

Alguns estudos examinaram avaliação por competências e portfólios. Usando a formação de arquitetos na Ásia como um estudo de caso, Thilakaratne e Kvan (2006) investigaram a adequação do uso generalizado de avaliação por competências na educação profissional. Eles concluíram que a avaliação baseada em competências deve se concentrar na aprendizagem e que a instrução não deve se limitar ao desempenho ocupacional, mas avaliar também o desenvolvimento tanto das competências "soft" quanto das "hard". Além disso, os critérios de avaliação devem ser baseados em um *benchmarking* adequado e não em padrões mínimos como praticado atualmente. Van Tartwijk, Driessen, Van Der Vleuten e Stokking (2007) exploraram a introdução de portfólios, destinados a avaliar o desenvolvimento de competências. Fatores que influenciam a introdução bem sucedida desse tipo de avaliação são a correspondência entre o objetivo, o conteúdo e a estrutura do portfólio, a configuração educacional em que este é introduzido, o apoio de

professores, estudantes e líderes educacionais, e uma infraestrutura adequada.

Em um artigo seminal, Knight (2002) explorou a confiabilidade das avaliações de desempenho dos alunos, quando utilizadas como indicadores de desempenho para o monitoramento da qualidade interna e externa. O autor identificou os problemas que ameaçam as tentativas para monitorar, controlar e melhorar a qualidade da ES. Argumentou que não é possível coletar dados nacionais confiáveis sobre as realizações complexas dos alunos. Isto significa que é imprudente confiar na garantia da qualidade externa e que mais atenção deve ser dada à melhoria da qualidade interna.

A questão do exame externo foi abordada em três artigos. Warren Piper (1995) baseou-se em um estudo australiano e britânico da prática de exame externo, e discutiu o propósito e função, a disposição, a contribuição dos examinadores externos para a qualidade técnica dos exames e o papel da banca examinadora. Ele sugeriu que estes propósitos podem ser mutuamente excludentes e resultar em um sistema incoerente. Por exemplo, autenticar os resultados com uma assinatura poderia ser interpretado como prova de que o examinador, pessoalmente, os aprovou, que os resultados foram corroborados pelo Conselho independentemente de avaliação externa e que os assuntos pertinentes à banca foram conduzidos de acordo com a regulamentação.

O autor concluiu que os professores universitários se beneficiariam de uma formação profissional fundamentada nas questões técnicas de ensino e exames. O benefício mais significativo do sistema de examinadores externos é que se trata de um encontro, em alguns casos, o

único, em que os acadêmicos discutem questões educacionais relacionadas com a sua área disciplinar.

Gaunt (1999) argumentou que o sistema de examinadores externos na ES no Reino Unido está sob crescente escrutínio, na medida em que o crescimento do setor tem levado a uma demanda por maior responsabilidade pública. Ela examinou o papel de examinadores externos em uma nova universidade que tem uma proporção substancial de cursos profissionalizantes. Os examinadores viram seu papel como o de manter os padrões e garantir que os alunos fossem capazes de fazer a ligação entre a teoria e as exigências da prática atual. Uma aparente mudança de moderador para consultor de curso havia acontecido na maioria dos casos. Ao contrário de examinadores em cursos acadêmicos, a maioria visitou o curso durante o ano e reuniu-se com os alunos como parte do processo de análise. No contexto de debates sobre as normas de pós-graduação e da natureza mutável do emprego, ampliar a representação dos profissionais no sistema de avaliação externo significaria enfatizar o papel da ES na economia.

Gynnild, Myrhaug e Lian (2004) apontaram que a Noruega tinha uma longa tradição de usar examinadores externos durante a etapa de provas e sua correção. No entanto, a reforma da ES recentemente aprovada prevê métodos de avaliação orientada pela aprendizagem (como portfólios, projetos e exames modulares), possibilitando mais feedback para os alunos ao longo de seus estudos. Isso requer atribuições diferentes para os examinadores externos, de quem também se espera contribuição para a melhoria dos sistemas de avaliação. No entanto, em um estudo do Departamento de Tecnologia Marinha da Universidade Norueguesa de

Ciência e Tecnologia, o examinador externo não tinha a experiência adequada para avaliar os métodos de avaliação ou contribuir ativamente nas discussões sobre as tarefas relacionadas ao assunto, cronograma de ensino e métodos. A Cooperação entre o professor da disciplina e o examinador sobre os critérios para avaliação de trabalhos específicos foi muito útil.

Finalmente, ligada à avaliação houve uma preocupação expressada por Yeo e Chien (2007) sobre o crescente problema do plágio. Procedimentos para responder de forma consistente a incidentes de plágio não são claros, nem facilmente implementados, e, mesmo assim, tratamento desigual é intrinsecamente injusto. Os autores ofereceram um quadro de classificação para determinar a gravidade de um incidente de plágio por meio de quatro critérios em um *continuum*, do menos ao mais sério. Pilotos realizados com acadêmicos sugeriram que os critérios eram úteis, viáveis e ajudaram na tomada de decisões. No entanto, desenvolvimento profissional para os envolvidos será necessário, para melhorar ainda mais a consistência. O estudo também revelou que as ideias e os modos de pensar dos acadêmicos podem levar a decisões incoerentes.

Aprendizagem Transformadora e Experiencial

Alguns artigos trataram expressamente da questão da teoria pedagógica e defenderam uma abordagem transformadora. Vieira (2002) observou que a pesquisa na ES ainda é escassa em Portugal. A implementação de sistemas de avaliação interna e externa, na última década, tem motivado uma atenção especial a questões como modelos

organizacionais, desempenho acadêmico, processos de adaptação e transição para o local de trabalho, mas negligenciado assuntos diretamente relacionados com as práticas pedagógicas, uma área que ainda necessita de desenvolvimento. Um estudo da Universidade do Minho investigou concepções de qualidade em práticas pedagógicas de professores e estudantes. O estudo adotou uma concepção transformadora e emancipatória de educação, e argumentou que as práticas pedagógicas devem visar a transformar e capacitar o indivíduo. No entanto, a evidência encontrada foi a de que os alunos percebiam falta de reflexividade e autonomia, e professores focados em fatores situacionais. Nesse caso, mais precisa ser feito para incentivar uma aprendizagem crítica, reflexiva e transformadora.

Bramming (2007) questionou se o conceito de satisfação como medida da qualidade da ES apoia o objetivo de melhorar a aprendizagem transformadora. Como ES significa transformar as pessoas, e não apenas o seu conhecimento, argumenta-se que a aprendizagem desafia as identidades dos estudantes e até mesmo questiona sua integridade pessoal. Aprendizagem transformadora é um processo doloroso, bem como um modo de ser que os estudantes têm de aceitar e ver como não apenas necessária, mas desejada. Considerações sobre qualidade na ES devem, portanto, assentar-se no objetivo de melhorar a aprendizagem transformadora baseada no conceito de "aprendizagem forte". Uma "identidade de aprendizagem transformadora" demanda uma pedagogia filosoficamente fundamentada, não apenas sobre a aprendizagem como um processo, mas também sobre as forças que moldam e tornam o aprendizado possível em primeiro lugar. A aprendizagem forte obriga a

aprendizagem a ser transformadora por meio de uma produção contínua de crise.

Hamdheidari, Agahi e Papzan (2007) exploraram os desafios para os funcionários da Faculdade de Agricultura da Universidade de Razi, no Irã, na introdução de um programa de educação alternativa. Os autores argumentaram que uma abordagem experiencial, dialógica e apreciativa para o ensino e a aprendizagem tornará os alunos competentes, autoconfiantes, participativos e prontos a contribuir para a formulação de políticas e para o trabalho nas áreas marginalizadas e empobrecidas do país.

Envolvimento e Retenção de Alunos

Coates (2005) argumentou que as determinações de garantia de qualidade devem levar em conta como e em que medida os alunos se envolvem com atividades que são susceptíveis de conduzir a uma aprendizagem produtiva. Uma análise crítica das possibilidades atuais para determinar a qualidade do ensino universitário na Austrália sugere que os sistemas de garantia de qualidade não consideram o envolvimento dos alunos, e fornece um esboço de abordagem para a integração de dados sobre o envolvimento destes em determinações de garantia de qualidade. Meyer (1999) argumentou que qualquer consideração sobre a "qualidade" da aprendizagem do estudante é incompleta sem um conhecimento multivariado de como e por que os alunos se engajam no contexto e com o conteúdo de aprendizagem, com ênfase em processos de aprendizagem e nos fatores que os afetam diretamente. O autor sugeriu que pesquisa e análise apropriadas poderiam sugerir indicadores de qualidade de

aprendizagem específicos de disciplinas, que poderiam ter grau de sensibilidade mais elevado do que os mais generalizados, como aqueles derivados do questionário sobre a experiência do curso australiano, que são de aplicabilidade e utilidade limitadas, Tam (2004), motivada por uma preocupação crescente com a qualidade da ES em Hong Kong, relatou um estudo realizado na Universidade de Lingnan, uma pequena instituição de artes liberais, para medir a influência da educação universitária no crescimento acadêmico, pessoal e social dos alunos. O objetivo foi avaliar o valor agregado, para os alunos, de sua experiência na universidade, e o tipo de educação que receberam. Os resultados sugerem que os anos universitários são um momento de mudança dos estudantes em amplos aspectos. Os estudantes não apenas relatam os ganhos em conhecimento do assunto e em uma variedade de habilidades cognitivas e intelectuais, mas também mudanças ou desenvolvimento em uma ampla gama de dimensões de valor, atitudinais, psicossociais e morais.

Uma característica fundamental da experiência com alunos em um sistema massificado é a retenção dos alunos, principalmente no primeiro ano de estudo. Existem outras publicações dedicadas extensivamente a esta questão, mas QHE publicou vários artigos relacionando qualidade com retenção.

Peterson, Kovel-Jarboe e Schwartz (1997) relataram sobre a complementaridade da adoção de uma filosofia de melhoria da qualidade e retenção de alunos, e concluíram que a retenção dos alunos é uma medida relevante de melhoria da qualidade acadêmica. No entanto, Lee e Buckthorpe (2008) expressaram uma preocupação com o uso de taxas de conclusão relativas aos números de ingressantes como um indicador de

desempenho válido, e argumentaram em favor de medidas relativas ao alunado egresso como um indicador mais robusto em uma época de transferência e engajamento flexível com os programas.

Richter (1997) observou que, na Alemanha, pouco tem sido feito para dar aos ingressantes e estudantes todas as informações sobre a estrutura, os objetivos e o impacto dos cursos. Com uma população estudantil mais diversificada, as instituições de ES podem fazer mais para facilitar o início dos estudos, de forma a ajudar os alunos a encontrarem o caminho para a ES. Rønning (1997) concordou e descreveu como uma universidade norueguesa introduziu alunos do primeiro ano em seu novo ambiente de aprendizagem. Um programa experimental de qualidade de dois semestres de duração focou em técnicas e hábitos de estudo e aprendizagem, com o objetivo de melhorar o desempenho acadêmico, aumentando a carga de trabalho, combatendo o abandono e melhorando o bem-estar dos alunos. O resultado revelou redução da evasão, um pequeno aumento nas concretizações e um efeito significativo sobre a satisfação do aluno com o ambiente de aprendizagem. Isso reflete muito da literatura geral sobre o sucesso do acolhimento sustentado e de programas de orientação.

Yorke (2000) relatou o resultado de pesquisas com um total de 2.151 estudantes que haviam deixado prematuramente seis instituições no noroeste da Inglaterra, em meados da década de 1990. O autor elencou seis fatores principais relacionados à não-conclusão, destacando-se a proeminência da insatisfação com a experiência do estudante. Além disso, a retenção variou consideravelmente entre as disciplinas acadêmicas. Aldridge e Rowley (2001) sugeriram um modelo baseado na motivação e qualidade de serviço, ao invés de integração e ajuste (na perspectiva

dominante dos estudos nos Estados Unidos). Relataram o resultado de um inquérito por entrevista telefónica semiestruturada no *Edge Hill College of Higher Education* no Reino Unido. Fatores de abandono confirmaram outros estudos e incluíram: desapontamento com o curso e a instituição; viagens e dificuldades domésticas e financeiras.

Zepke e Leach (2007) argumentaram que a melhoria das taxas de retenção na educação pós-escolar tornou-se um foco para os decisores políticos e pesquisadores de todo o mundo ocidental. No entanto, questionaram os pressupostos dominantes de que a prestação de contas e melhor ensino e aprendizagem melhoraria e a retenção, e que manter estudantes na ES é algo universalmente bom. Usando evidências da Nova Zelândia e de outros lugares eles sugeriram: que os regimes de prestação de contas podem não melhorar significativamente a retenção, as instituições podem ter menos influência sobre a evasão, e que continuar os estudos pode não ser bom para todos. Hovdhaugen e Aamodt (2009) analisaram razões para a evasão na Noruega e também concluíram que as razões mais comuns para os alunos em relação à transferência ou abandono estão além do controle da universidade. No entanto, o ambiente de aprendizagem parece ter alguma influência na decisão de sair. Portanto, melhorar o ambiente de aprendizagem por meio de um contato mais próximo entre alunos e professores pode melhorar a retenção.

Embora não diretamente sobre a evasão, Grayson (2007) explorou como a "*impressão de coerência*" (SOC¹⁴) mediou o efeito de importantes causas de estresse sobre os alunos. Modelos de resultados da universidade mostraram que a qualidade da experiência do aluno tem

¹⁴ N.T.: Do original em inglês, *Sense of Coherence*.

consequências para os resultados, tais como o desempenho acadêmico. No entanto, esses modelos não incluíram medidas de SOC dos alunos. O autor relatou um estudo com estudantes canadenses do primeiro ano das Universidades de *British Columbia*, *York McGill* e *Dalhousie*. Descobriu que, independentemente do local de nascimento, o SOC de estudantes de origem chinesa foi menor do que o de alunos internos de origem europeia. Alunos com SOC elevado se mostraram mais capazes do que outros para lidar com os problemas associados com a vida universitária, e os estudantes que foram capazes de lidar com os seus problemas com sucesso se mostraram mais propensos que outros a altos níveis de realização.

Pós-graduação

Alguns trabalhos abordaram a questão da orientação da pesquisa de pós-graduação. Cryer (1998) examinou os dilemas na supervisão de estudantes de pesquisa de pós-graduação, os quais atribuiu a subconjuntos de responsabilidades conflitantes para alunos, a disciplina, o departamento e as necessidades pessoais e profissionais dos orientadores. A autora argumentou que os códigos de conduta são de ajuda limitada na resolução dos dilemas e que não há substitutivo para a negociação baseada na experiência. Zhao (2003) argumentou que o surgimento do conceito de gestão do conhecimento tem implicações profundas para transformar a qualidade da orientação em pesquisa de pós-graduação nas universidades. O principal objetivo da orientação de pesquisa é a realização com qualidade e o cumprimento da tarefa. O processo de orientação de pesquisa será mais eficaz em atingir o objetivo,

se a gestão do conhecimento for efetivamente integrada no processo. Com base em uma visão de que a qualidade na ES tem como objetivo transformar os alunos, o autor sugeriu um esquema de orientação de pesquisa para ajudar a transformar estudantes pesquisadores em trabalhadores e gestores do conhecimento, o qual especifica metas e um cronograma para monitorar o progresso. Isto fornece aos orientadores e gestores acadêmicos um recurso de *benchmarking* para identificar as melhores práticas em matéria de orientação de pesquisa.

Rodrigues, Lehmann e Fleith (2005), num estudo brasileiro, identificaram os fatores que determinam o sucesso ou o insucesso de projetos de dissertações de mestrado no Brasil. Um aspecto fundamental para o sucesso é o desenvolvimento de uma parceria entre orientador e orientando, com cumplicidade, admiração e comprometimento mútuos em relação ao projeto. Embora não trate de pós-graduação, uma contribuição relacionada (Holmberg, 2006) relatou um estudo sueco sobre o que os orientadores percebem como aspectos cruciais da qualidade na orientação de estudantes ao escreverem suas teses de licenciatura.¹⁵ A conclusão foi de que os orientadores não estavam cientes de como seus colegas trabalhavam, basicamente por falta de um referencial teórico comum e de comunicação. Desse modo, problemas relacionados com diferentes modos de entender as tarefas podem permanecer ocultos ou serem negligenciados e subestimados.

¹⁵ N.T.: Na Suécia, a “tese de licenciatura” é o trabalho final conduzido pelo graduando, equivalente ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) ou Monografia brasileiros.

Knight (1997) observou que os *taught master's*¹⁶ internacionais são uma área em crescimento no mundo de língua inglesa. No entanto, existem noções discrepantes dos padrões que definem uma realização em nível de mestrado, combinadas com uma enorme diversidade de oferta. O autor concluiu que há vantagens em ser claro sobre aquilo que os programas oferecem e que as redes disciplinares têm algum poder para clarificar as normas de qualidade em programas de *taught Master's*. James e McInnis (1997) observaram o rápido crescimento do número de alunos em mestrados na Austrália, juntamente com o predomínio gradual de oferta de *taught Master's* e uma diversidade de objetivos e estrutura dos cursos. Os autores revisaram programas de 10 cursos de mestrado e identificaram uma linha divisória entre a garantia explícita de qualidade institucional, tal como formulado na política, e as percepções implícitas e ações do pessoal envolvido. Os autores argumentaram que o *design* de garantia de qualidade efetiva no nível do programa exige uma melhor apreciação e acomodação de ambos.

Empregabilidade

A empregabilidade é outro aspecto da preocupação com a qualidade de ensino e aprendizagem. QHE tem proporcionado um fórum para discussões sobre empregabilidade como parte do debate sobre a

¹⁶ N.T.: Nos países de língua inglesa, há duas variedades de mestrados: os *taught Master's*, isto é, mestrados “ensinados”, e o *Master's by research*, os mestrados por pesquisa. Em linhas gerais, os primeiros se assemelham aos mestrados profissionais do Brasil, enquanto os últimos aos mestrados acadêmicos. Naqueles países, há também a qualificação de *Master of Philosophy*, MPhil, que não tem equivalente no Brasil.

qualidade da ES. De fato, em sua revisão da evolução do sistema de ensino superior sul-africano, Maharasoia e Hay (2001) argumentaram que, para os estudantes, empregabilidade, no sentido das taxas de emprego de egressos, é um importante indicador de qualidade. Em seu estudo de centros de carreiras universitárias, Melrose e Reid (2001) argumentaram que a empregabilidade deve ser vista como um elemento fundamental no desenvolvimento da noção de qualidade como transformação. No entanto, Gibbs (2009) forneceu uma perspectiva tipicamente diferente, e argumentou que a boa qualidade depende das práticas dos participantes habilidosos e que as instituições devem agir de acordo com suas consciências. Isto é particularmente importante na mistura complexa de local de trabalho e academia, onde a qualidade codificada em normas inflexíveis pode atrapalhar o aprendizado, em vez de favorecer um ambiente próspero para todos os *stakeholders*. Adotando a noção de totalidades referenciais de Heidegger, o que deve ser buscado, segundo Gibbs, é a ocultação da qualidade e a sua descoberta apenas em tempos de preocupação genuína. Em última análise, isto significa que a qualidade deve ser parte da prática cotidiana, o que, em si, significa confiar na experiência dos envolvidos, não nos preceitos, para controlar as atividades.

Discussões iniciais na Revista focalizaram a necessidade percebida de se ensinar habilidades genéricas. Tait e Godfrey (1999) argumentaram que é muito difícil estabelecer os níveis de competências que os alunos devem atingir ao longo das diferentes fases de seus cursos de graduação. Para os autores, isso se deve a duas questões: as variadas necessidades das disciplinas e cursos, por um lado, e as diferentes necessidades e expectativas da população estudantil diversificada do Reino Unido, por

outro. De La Harpe, Radloff e Wyber (2000) sugeriram que, a fim de melhor atender as exigências dos empregadores de graduados com perfil adequado aos propósitos das empresas, as universidades podem precisar mudar o currículo e a forma como ministram o ensino. Argumentaram que, com essa transformação, um investimento significativo no desenvolvimento de pessoal e acompanhamento desse processo são necessários. Medidas de eficácia das alterações devem ser desenvolvidas e utilizadas para melhorar a qualidade da pós-graduação. Gibbs (1998), no entanto, indagou se podemos confiar na noção de que quem controla a ES pode oferecer algo diferente de competências que visam garantir o emprego, colocando assim a educação nas mãos do empresário, ou se há um papel para o educador profissional. Um modelo de competência na educação traz benefícios para aqueles que se sentem atraídos por um modelo de conveniência econômica. Entretanto, o autor argumentou que a adequação de tais comparações empresariais é discutível e sugeriu que a noção de responsabilização na educação baseada em análise de custo-benefício substituiu a confiança, noção que está no cerne das noções liberais e anarquistas da pessoa educada. Anteriormente, ele havia indagado (Gibbs, 1996) "de quem é esta vida" e argumentado que a ES não deveria ser tragada pelo foco na empregabilidade. Afirmou que existe o perigo de que as virtudes de habilidades performativas, como as defendidas pela CBI¹⁷, venham a ser confundidas com as virtudes de uma pós-graduação. Argumentou, ainda, que devemos atentar para o fato de que o sistema de ES está sob o domínio da competitividade econômica, o que *ipso facto*

¹⁷ N.T.: CBI é o acrônimo para *Confederation of British Industry*, a Confederação da Indústria Britânica.

reduz a gama de modos educacionais de revelar¹⁸. Quando isso se torna a meta-narrativa por si, parte da humanidade pode ser perdida. Os indivíduos são mais do que as coleções fragmentadas de qualificações, são seres temporais em busca de seus eus autênticos. A finalidade da educação institucional é facilitar esse processo.

Grande parte do debate sobre a empregabilidade em QHE foi tratado em uma edição especial de 2001, quando se verificou que esta questão era claramente central para a área. Em sua análise do conceito de empregabilidade, Harvey (2001) criticou a tendência predominante de se criar medidas de empregabilidade com base em resultados. A abordagem focada em resultados conduz a uma interpretação de empregabilidade como uma conquista institucional, em vez de uma propensão individual do aluno para obter emprego. A operacionalização da empregabilidade como um conceito é examinada e uma noção implícita se revela: uma fórmula mágica que equaciona empregabilidade com oportunidades de desenvolvimento. Um modelo alternativo mais complexo é descrito, mas sua aplicabilidade é subvertida pelas atividades "irracionais" de recrutadores de graduados, que tornam inútil qualquer indicador de empregabilidade com base na proporção de egressos que conseguem trabalho. Uma abordagem alternativa, baseada em uma auditoria de desenvolvimento e empregabilidade nas instituições, é explorada, e algumas armadilhas metodológicas são delineadas. Harvey sugere que qualquer avaliação de empregabilidade precisa indicar as áreas de melhoria interna, em vez de simplesmente ranquear instituições. Como observado na primeira parte desta revisão, Little (2001) e Morley (2001),

¹⁸ N.T.: Alusão a Heidegger.

também na edição especial mencionada, igualmente criticaram a ideia de indicadores de desempenho baseados em empregabilidade.

Da mesma forma, Holmes (2001) criticou a agenda de habilidades e sugeriu uma abordagem alternativa para a empregabilidade, baseada primeiro em uma análise conceitual e teórica sobre a natureza do comportamento humano e, segundo, na alegação de que o comportamento situado só pode ser devidamente compreendido interpretando-se a atividade como uma performance única. Tal interpretação depende da existência de um conjunto de práticas sociais e um conjunto de identidades adequadas à situação social. Holmes argumentou que a melhoria do currículo é essencial. Em sua descrição do programa canadense “Portfólio da Carreira *Dalhousie*”, Wright (2001) enfatizou a necessidade de preparar os alunos para o emprego, mas, ao mesmo tempo, melhorar a sua experiência de aprendizagem. O autor argumentou que tais programas devem integrar observações e lições da arena internacional, incutir *portfólio thinking* em toda a comunidade do campus e monitorar cuidadosamente o ensino, a aprendizagem e os resultados referentes a emprego. Washer (2007) propôs um quadro prático de competências chave que pode ser utilizado ou adaptado para uso em qualquer disciplina em nível universitário. Ele argumentou que essas competências não precisam ameaçar a noção de uma educação liberal, mas que revisar essa questão em programas universitários pode melhorar a aprendizagem através da promoção de inovações em aprendizagem experiencial e ativa.

Aamodt e Havnes (2008) argumentaram que, para os alunos e para a sociedade, um aspecto central da ES é a preparação para um emprego futuro. Empregabilidade, no entanto, vai além de conseguir um emprego, e

os autores focalizam a qualidade do desempenho no trabalho, ou o domínio do trabalho. Empregabilidade é entendida como um processo e um produto da aprendizagem, tanto na ES, quanto na vida profissional. Os autores investigaram o domínio do trabalho como um indicador de empregabilidade, e trataram de diferentes fatores que podem impactar no nível de mestria do trabalho. Baseado em uma pesquisa entre um grupo de estudantes do ensino profissional após três anos de trabalho, os autores analisaram como a maestria no trabalho foi afetada por resultados de aprendizagem durante o estudo, treinamento posterior e aspectos do ambiente de trabalho e do trabalho.

Feedback dos alunos sobre a sua experiência

A experiência do estudante da ES tem sido tema central de artigos publicados em QHE desde o seu início. Na primeira edição da Revista, Hill (1995) propôs que os alunos devem ser envolvidos como parceiros na definição e avaliação de qualidade; Ratcliff (1996) foi mais longe, propondo um papel mais proativo para as avaliações centradas no aluno nos processos de garantia de qualidade estaduais e nacionais. Cada vez mais, segundo o autor, o feedback dos alunos sobre as suas experiências tornou-se um importante mecanismo de garantia de qualidade interna e cresce em importância nas avaliações externas.

Em uma exploração de "deleite do cliente"¹⁹, Popli (2005) argumentou que os clientes estão mais bem situados para reconhecer alta qualidade. O uso de pesquisas de feedback dos alunos como ferramenta

¹⁹ *Costumer delight*, no original.

de qualidade tem sido parte importante dos processos de melhoria da qualidade em muitas instituições por mais de 20 anos (HARVEY, 2003; MARZO-NAVARRO *et al*, 2005).

Vários autores têm dado apoio qualificado para feedback dos alunos como uma ferramenta de melhoria de qualidade, principalmente por causa de suas limitações. Brown (1998) discutiu os problemas que surgem no uso de questionários para explorar as expectativas dos alunos. Narasimhan (2001) observou que avaliações do ensino por estudantes são problemáticas, na medida em que são geralmente realizadas no final do curso, de modo que a informação não pode ser utilizada para melhorar o curso para esse grupo particular de estudantes.

Vários artigos expressam uma visão de que o feedback do aluno é valioso como uma fonte de informações que, como argumentou Bean (2005), precisa ser submetida a triangulação, de modo a informar a gestão para a melhoria. Em seu estudo sobre pesquisas de feedback dos alunos em Hong Kong, Geall (2000) argumentou que tais pesquisas fornecem informações a partir da perspectiva do estudante para ajudar a melhorar o plano de gestão. Stensaker (1999) explorou o uso de *surveys* com estudantes, como forma de coletar informações das principais partes interessadas, mas assinalou que o uso dessas informações é limitado, comparado com dados de outras fontes. Leckey e Neill (2001) continuaram nesse sentido, argumentando, no caso de Ulster, que o *feedback* dos alunos constituiu uma fonte vital de informações para o processo de garantia de qualidade. Esse artigo, juntamente com a contribuição de Harvey (2003), baseada em uma submissão encomendada, teve alguma influência no Comitê Cooke de 2001, que identificou a coleta e o uso de

feedback dos alunos como um pilar essencial da garantia de qualidade no Reino Unido.

O envolvimento dos alunos em processos de qualidade há muito tempo tem preocupado estudiosos. Um dos principais problemas que afetam o processo de feedback do estudante é a baixa taxa de respostas, experiência comum a muitas instituições que executam pesquisas desse tipo. Sid Nair, Adams e Mertova (2008) exploraram maneiras de aumentar o envolvimento dos alunos como uma das mais eficazes e eficientes formas de lidar com a baixa adesão aos inquéritos. Em um artigo do fórum de QHE, Sid Nair e Adams (2009) discutiram o uso de *surveys* eletrônicos e constataram que as pesquisas feitas com o auxílio da Web impulsionaram as taxas de resposta.

Em seu influente artigo sobre pesquisas de satisfação dos alunos, Wiers-Jenssen, Stensaker e Grøgaard (2002) constataram que a qualidade acadêmica e pedagógica do ensino são determinantes cruciais da satisfação do aluno, apontando para uma sobreposição de pesquisas sobre satisfação de estudantes e pesquisas de aluno sobre avaliação do ensino. No entanto, a análise também demonstra que o clima social, aspectos estéticos da infraestrutura física e da qualidade dos serviços do pessoal administrativo não devem ser subestimados quando se tenta melhorar a satisfação do aluno e a oportunidade para o aprendizado. Griffin, Coates, McInnis e James (2003) também descobriram que as pesquisas de feedback dos alunos que incidem sobre o ensino e a aprendizagem perdem uma ampla gama de outros aspectos da experiência do aluno e que têm um impacto sobre a satisfação destes. Como resultado, exploraram maneiras de dar aos questionário dos cursos australianos uma

perspectiva mais ampla, levando em conta o potencial de influências dos contextos diferentes da sala de aula sobre a experiência de aprendizagem dos alunos. Na verdade, as barreiras culturais também precisam ser consideradas na transposição de pesquisas com estudantes de país para país. Em sua exploração do potencial de utilização de avaliações dos alunos na ES vietnamita, Nguyen e McInnis (2002) argumentaram que há grandes obstáculos culturais a superar antes de tais sistemas poderem ser implementadas com sucesso.

Pesquisas de feedback de estudantes em si são de vários tipos e requerem distinção entre aquelas que são utilizadas primordialmente como base para o ranqueamento de instituições e aquelas que têm um genuíno propósito de aprimoramento da qualidade. Williams e Capuchinhos-Ansfield (2007) observaram que muitas pesquisas são realizadas, mas com propósitos pouco claros. Os autores compararam os *surveys* nacionais do tipo do *National Student Survey* do Reino Unido com pesquisas institucionais, e descobriram que as pesquisas institucionais são muito mais adequadas para informar aperfeiçoamento institucional genuíno que as pesquisas nacionais, mais amplas e grosseiras. Kane, Williams e Capuchinhos-Ansfield (2008) também argumentaram que a satisfação de *benchmarking* ao longo do tempo pode ser extremamente valiosa quando é empregado um ciclo de feedback consistente. Os autores exploraram um conjunto ímpar de dados de feedback de alunos coletado em um período de mais de 18 anos, e não apenas identificaram mudanças contextuais significativas refletidas nos dados, mas também argumentaram que o próprio questionário é uma ferramenta dinâmica e que as formas com que a sua estrutura se desenvolve reflete mudança histórica.

Brown, Carpinteiro, Collins e Winkvist-Noble (2007) criticaram o site oficial do governo do Reino Unido que contém os resultados de uma pesquisa anual de pontos de vista dos alunos. Os autores julgaram que o site disseminava problemas genéricos com informações sobre a qualidade de programas, incluindo a falta de acordo quanto ao que se entende por qualidade e como ela deve ser medida ou avaliada, o nível de detalhe, e acessibilidade para os não-especialistas.

*Charters studentis*²⁰

Charters studentis eram praxe no final da década de 1990, e alguns artigos trataram desse assunto como parte da relação mútua entre as instituições e os estudantes.

Beeson (1998) relatou como um *Charter* de direitos e responsabilidades studentis foi desenvolvido como um componente de melhoria da qualidade em uma universidade australiana. A natureza colaborativa do desenvolvimento e consequente propriedade conjunta da universidade e dos alunos fez com que estes fortemente aprovassem a adoção do documento. Evidências testemunhais sugeriram que o desenvolvimento, a adoção e a existência do contrato contribuíram para o aumento na qualidade da relação entre o corpo discente principal e a universidade. Isso ficou evidente no aumento do nível de confiança, espírito elevado de cooperação e vontade de negociar construtivamente. A definição de qualidade como transformação de Harvey e Green (1993) foi considerada mais adequada e mais construtiva para o propósito que a

²⁰ N.T.: mantivemos o original em inglês *Charter*, que não tem um equivalente direto em português.

definição anterior, adequação à finalidade, em que as ideias sobre a carta do aluno foi baseada inicialmente. O autor concluiu que ficou claro que, embora este documento tenha representado um dispositivo através do qual a melhoria da qualidade poderia ser perseguida de forma focada em todas as áreas abrangidas pelo contrato, muito mais acompanhamento sistemático seria necessário a fim de se alcançar este objetivo.

Aldridge e Rowley (1998) observaram que *Charters* são, essencialmente, um contrato formal entre o prestador de serviço público e seus clientes e, assim, servem como um contrato entre a instituição de ensino e seus alunos. Como tal, a Carta descreve as expectativas dos alunos. Os autores descreveram a análise de várias características encontradas em diferentes instituições de ES do Reino Unido, com vista tanto a explorar como os contratos gerenciam as expectativas dos alunos quanto a identificar alguns aspectos de boas práticas na sua elaboração e apresentação.

Qualidade de Serviço

Como as IES lutam para obter vantagem competitiva e alta qualidade do serviço, a avaliação da qualidade do serviço educativo é essencial para proporcionar motivação e fornecer feedback sobre a eficácia dos planos e sua implementação.

Rowley (1996) argumentou que a literatura de qualidade de serviço demonstra que, quando se pretende projetar ferramentas que medem a qualidade, é importante não deixar de lado questões fundamentais, tais como: "Qual é a qualidade do serviço? "O que os vários instrumentos destinados a medir a qualidade do serviço efetivamente medem?" e "Qual

é a relação entre a qualidade de medição e melhoria contínua da qualidade?” A autora introduziu SERVQUAL²¹ como um foco para o debate em torno dos instrumentos para medir a qualidade que têm sido relatados na literatura sobre a qualidade do serviço. As duas literaturas distintas, aquela da qualidade da educação e a de qualidade do serviço, têm algumas ideias para contribuir, mas também debates inerentes. Explorar e integrar estas questões para aplicação na medição da qualidade da educação é um desafio considerável.

Li e Kaye (1998) examinaram dois métodos alternativos de medição da qualidade do serviço (SERVQUAL e SERVPREF). Os autores argumentaram que SERVPREF é uma abordagem melhor do que SERVQUAL para explicar a variação da satisfação dos estudantes com a qualidade oferecida pelo curso. Tan e Kek (2004) utilizaram uma versão melhorada do SERVQUAL, a fim de melhor compreender e avaliar a experiência do aluno e proporcionar um processo que seja transferível.

O uso de avaliações de alunos da qualidade do serviço tem mostrado diferentes níveis de complexidade e pode refletir o desenvolvimento dos alunos ao longo do tempo. Em seu estudo de estudantes de pós-graduação ao longo de um período de três anos, Clewes (2003) destacou três fases distintas na experiência educacional de serviço: em primeiro lugar, a posição pré-curso, que é centrada em expectativas de serviço, em segundo lugar, a experiência em curso, e em terceiro, avaliação pós-curso do valor do serviço.

Mais fundamentalmente, Lomas (2007) examinou a noção do aluno como um cliente em uma universidade, focalizando as percepções dos

²¹ Um método de medição de qualidade, como se verá mais adiante.

docentes. Ele sugeriu que os acadêmicos não acreditam que a ES seja apenas mais uma indústria de serviços. Suas entrevistas em profundidade com o pessoal em seis universidades do Reino Unido mostraram que, enquanto o governo e suas agências enfatizam a necessidade de se considerar os alunos como clientes, existe um apoio muito limitado para essa noção na academia. A área do conhecimento, ao invés do tipo de universidade, parece ser influente na determinação de atitudes em relação à noção do aluno como um cliente.

Banta, Preto e Lambert (1996) exploraram a avaliação das atividades extraclases. Nos EUA, 85% do tempo que os estudantes universitários passam fora das aulas formais é pelo menos tão influente em sua aprendizagem e desenvolvimento quanto o tempo gasto em sala de aula. Assim, as faculdades e universidades planejam sistemas de apoio, tais como aconselhamento, atividades de recreação, programação seriada de arte e música, além de serviços de apoio à experiência em locais de trabalho, para promover o desenvolvimento integral do aluno. A avaliação da eficácia desses serviços e seu impacto sobre os estudantes é um componente importante da avaliação da qualidade institucional. Esse artigo fornece exemplos de atividades de avaliação de desenvolvimento dos alunos e dos usos feitos dos resultados da avaliação representativos de IES que oferecem cursos de dois e quatro anos e de universidades nos EUA. Arnold, Fisher e Glover (1998) argumentaram que a comunidade acadêmica nos EUA tende a aceitar que a satisfação do aluno está ligada à qualidade da orientação acadêmica. No entanto, dado que não existe um questionário padrão de medição de satisfação do estudante com aconselhamento, relataram também seu trabalho de desenvolvimento de

um dispositivo de medição e a sua implementação. Não foram encontradas diferenças significativas no nível de satisfação, número de visitas ou tempo gasto com os orientadores por nota média, classificação do estudante ou sexo do orientador.

Welle-Strand (2000) observou que estudos recentes da ES pública norueguesa indicaram que os docentes foram ambivalentes em relação às expectativas do público no tocante ao serviço de orientação e pesquisa aplicada. Welle-Strand argumentou que as futuras “instituições vencedoras” serão aquelas capazes de produzir e transmitir conhecimento inovador e relevante que pode ser competitivo no mercado. Tais instituições são susceptíveis de ter as melhores chances de encontrar um equilíbrio pragmático entre o conhecimento baseado em serviços relevantes para o mercado e pesquisa independente, inovadora e crítica. Lander (2000) propôs que a qualidade em toda a extensão do ensino, pesquisa e extensão se assemelha a serviço constituído como uma relação moralmente responsável.

Ao mesmo tempo em que o feedback dos alunos tornou-se generalizado, ainda há dúvidas sobre sua eficácia, pois parece haver resistência ao uso dos dados que ele gera. Há também preocupações sobre a forma como os dados são coletados, mas, fundamentalmente, o problema é que a maior parte do feedback de alunos é baseada em um modelo de consumo, e essa análise sugeriu que o aluno como consumidor é uma metáfora desconfortável para a maioria dos acadêmicos. Além disso, como Bramming (2007) observou, pesquisas de satisfação podem constituir uma forma inadequada de avaliar a aprendizagem transformadora. Assim, continuaram as dúvidas sobre a função do serviço

das IES, e o conceito de qualidade do serviço, importado da indústria de serviços, tem encontrado dificuldades para avançar no contexto da ES, da mesma forma que os modelos industriais de gestão da qualidade foram modismos passageiros às margens de garantia da qualidade da educação.

Pesquisa

Surpreendentemente, pouco controle de qualidade tem sido direcionado para a pesquisa na ES e isso se reflete em uma escassez de artigos que abordam diretamente a qualidade da pesquisa. Gibbs (1995) argumentou que a qualidade na pesquisa não produz automaticamente a qualidade no ensino. Além disso, afirmou que os modelos industriais de garantia de qualidade, envolvendo forte controle central de gestão, são inadequados para as universidades. O elo entre pesquisa e ensino está nos tipos de mecanismos que suportam a qualidade. Os acadêmicos sabem como apoiar a qualidade em suas pesquisas, onde os padrões já são elevados. Para cada processo que facilita a qualidade na investigação há um processo paralelo, que pode ser usado para apoiar a qualidade no ensino. As universidades devem adotar todos esses processos, o mais importante dos quais envolve recompensa pela excelência no ensino, tanto para os indivíduos, quanto para os departamentos. Johnston (1996) criticou o artigo de Gibbs, alegando que a polarização de ensino e pesquisa como conflitantes ao invés de atividades complementares, suas generalizações empíricas infundadas e as descrições intempestivas de colegas acadêmicos foram infelizes e serviriam apenas para acirrar as divisões, em vez de promover o debate fundamentado.

Johnston, Jones e Gould (1995) investigaram se os departamentos maiores em universidades britânicas, em geral, produzem pesquisas de qualidade mais elevada. Os dados nacionais pareciam sustentar isso, mas os retornos das economias de escala e de escopo que são gerados por grandes departamentos estão longe de ser lineares. Há um rápido ganho com o aumento do tamanho do departamento para por volta de 40 membros da comunidade ativa de pesquisa acadêmica, mas apenas um ligeiro ganho depois. Os autores concluíram que a economia de escala departamental e a economia de escopo institucional não devem ser confundidos, pois, em geral, a pesquisa de classe internacional está concentrada nos departamentos maiores, mas isto pode acontecer em instituições relativamente pequenas que têm um pequeno número de tais unidades. Além disso, não hánexo de causalidade direta entre o tamanho do departamento e a qualidade dos resultados de suas pesquisas: a relação é mediada pelo *ethos* institucional. O tamanho, por si só, não precisa garantir a excelência, já que muito depende do pessoal nomeado, do meio social em que trabalham e da missão da instituição.

Tight (2003) argumentou que o processo de revisão por pares para a publicação de pesquisa é fundamental para o trabalho acadêmico, no entanto, continua a ser uma atividade inexplorada e, em grande parte, secreta. O autor examinou os comentários que recebeu sobre os artigos submetidos e sobre propostas de livro, para mostrar as diferenças na quantidade e qualidade dos pareceres dados, as diferenças entre as opiniões sobre o mesmo artigo, produzidas por diferentes avaliadores, e a relação entre os comentários e decisões editoriais. Sugestões foram oferecidas para melhorar o processo de avaliação.

Impacto da garantia de qualidade

Houve relativamente poucos estudos sobre o impacto da garantia de qualidade nos 15 anos de QHE. Dada a natureza especializada da Revista, isso pode parecer surpreendente, mas reflete a escassez geral de pesquisa significativa sobre o impacto dos processos de garantia de qualidade. Há cerca de 25 itens que incidiram principalmente sobre o impacto, dos quais nove foram publicados em uma edição especial em 1997.

A primeira avaliação do impacto foi publicado no primeiro ano da Revista. Saarinen (1995) explorou a situação na Finlândia e concluiu que, independentemente da finalidade da avaliação de qualidade, a principal preocupação com o ensino e a pesquisa significa que os departamentos "traduzem" as avaliações para atender às suas próprias necessidades.

Na edição especial, Volume 3, Número 1 de 1997, colaboradores de nove instituições descreveram as suas experiências sobre o impacto e eficácia dos processos de garantia de qualidade.

Baldwin (1997) analisou a forma como o sistema de garantia de qualidade nacional de curta duração da década de 1990 na Austrália impactou na Universidade de Monash. A autora observou que o ressentimento em relação aos resultados do sistema de classificação foi causado pela incerteza fundamental sobre os fundamentos dessa classificação e a falta de transparência nos processos de julgamento. O sistema imposto pela Comissão para a Garantia da Qualidade na Educação Superior foi acompanhado por um processo interno na

universidade, em que o feedback dos alunos sobre o ensino era um elemento chave. Baldwin argumentou que uma combinação de processos externos e internos resultou em três principais áreas de ganho: procedimentos mais rigorosos de aprovação do curso; aumento da consciência das perspectivas dos alunos sobre o ensino e a aprendizagem, e uma mudança perceptível no clima, com uma nova atenção às questões de ensino e uma intensificação do debate sobre a aprendizagem eficaz. No que se refere ao déficit, foram levantadas quatro questões fundamentais: uma excessiva burocratização de procedimentos, associada com pedantismo e legalismo, um grande aumento da carga de trabalho administrativo do pessoal docente, afastando-o de suas tarefas principais; um formalismo que pode sufocar a criatividade e a individualidade, qualidades que as universidades devem promover, e uma desprofissionalização do corpo docente, associada a uma mentalidade de policiamento e falta de confiança.

Os temas da burocratização e aumento de encargos administrativos, que sufocam a criatividade e geram falta de confiança, têm sido preocupações recorrentes desde então. No entanto, os outros artigos na edição especial foram, em sua maioria, cautelosamente otimistas sobre o potencial de melhoria. Askling (1997) refletiu sobre suas experiências na Universidade Linköping e argumentou que o monitoramento externo de qualidade na Suécia teve um impacto indireto e deve ser visto em relação a outras mudanças substanciais. A abordagem de melhoria orientada para monitoramento externo da Agência Nacional Sueca, pioneiro, na época, forneceu um meio importante para incentivar melhoria da qualidade e gestão estratégica dentro do sistema desse país. A Suécia desenvolveu,

posteriormente, uma abordagem orientada para a responsabilização, e o potencial do processo de melhoria foi perdido. Na verdade, Wahlen (2004) posteriormente avaliou o impacto da auditoria nacional de qualidade das instituições de ES da Suécia entre 1995 e 2002. Ele descobriu que as auditorias resultaram no desenvolvimento de políticas e estrutura de trabalho de qualidade institucional, mas que a mudança cultural no nível departamental se mostrou modesta. Posteriormente, introduziram-se avaliações de programas e avaliações de áreas do conhecimento que tiveram consequências em nível departamental. Exemplos de mudanças incluem o monitoramento da experiência do aluno e os esforços para aumentar o número de diplomas, mantendo a qualidade. Os comentários das avaliações nacionais, no entanto, observou o autor, às vezes eram utilizados para a exclusão das análises realizadas como um processo de garantia de qualidade interna e outras medidas, que podem neutralizar o desenvolvimento de um trabalho de qualidade nas universidades e faculdades.

Da mesma forma, Newton (1997) refletiu, na edição especial, sobre o sistema do País de Gales e seu impacto sobre o Instituto do Norte de Gales. O autor sugeriu que a metodologia incentivou o planejamento de ações em equipe e aumentou a divulgação de boas práticas, resultando em melhoria da experiência do aluno e em resultados positivos para o pessoal. Smith (1997), revendo a situação nos Estados Unidos, com foco na Virginia, argumentou que a eficácia dos processos de garantia de qualidade ("programas de avaliação", como eles eram conhecidos nos EUA) foi correlacionada com o envolvimento dos mais altos gestores acadêmicos. O autor argumentou que, embora tenha havido muitos

resultados positivos na Virginia, ainda havia pouca relação entre avaliação e planejamento estratégico e reestruturação.

Silva, Reich e Gallegos (1997) observaram que a América Latina não tem uma tradição de avaliação da ES e, na sua revisão dos procedimentos em desenvolvimento no Chile, argumentaram que os processos em ambos os setores, público e privado, mostraram efeitos positivos que levam a indícios de mudança na cultura institucional. Lemaitre (2004), posteriormente, mapeou o desenvolvimento de mecanismos de garantia de qualidade no Chile, analisando as mudanças no sistema de ES e os desafios para a qualidade da oferta educativa. Um processo de licenciamento compulsório de novas instituições de ES foi criado, juntamente com um processo voluntário de credenciamento institucional. Análises do impacto destes diferentes mecanismos, embora alguns fossem recentes, mostraram evidências de uma mudança cultural. A autora afirmou que um sistema sem qualquer esquema formal de garantia de qualidade, como o de 1989, agora tem mecanismos estruturados aceitos pela maioria das IES e aprovados pela maioria dos *stakeholders* no Chile.

Gift e Bell Hutchinson (2007) analisaram criticamente os resultados de avaliação de programas de garantia de qualidade nos três *campi* da Universidade das Índias Ocidentais, e descobriram que o corpo docente da universidade cada vez mais implementa as recomendações da equipe de avaliação, um processo, em parte, facilitado pelo mecanismo de monitoramento da universidade. Medidas tomadas para responder a estas recomendações contribuíram para a melhoria do ensino e da aprendizagem, mas a sustentabilidade disso, conforme argumentaram,

dependeria do sucesso das medidas voltadas para resolver a questão crítica de recursos.

Um foco em processos internos mostrou-se evidente em algumas contribuições para a edição especial. Alean-Kirkpatrick, Hänni e Lutz (1997) exploraram o impacto da avaliação de qualidade interna realizada no Instituto Federal Suíço de Tecnologia, em Zurique, na sequência da alteração da lei que regula os institutos de tecnologia. Concluíram que a avaliação interna do ensino teve um impacto considerável sobre a qualidade pedagógica do instituto. Na mesma linha, Kristensen (1997) acentuou o impacto dos processos internos, encorajada pela mudança no monitoramento externo de qualidade em muitos países, distanciando da prestação de contas e caminhando no sentido da melhoria. A autora explorou o impacto das atividades nacionais na melhoria da qualidade na Escola de Negócios de Copenhague e concluiu que o monitoramento externo de qualidade não é tão eficaz quanto o monitoramento interno da qualidade na produção de melhoria contínua.

Stensaker (2003) examinou o impacto do Monitoramento da Qualidade Externo (EQM²²) em áreas identificadas na ES onde as mudanças ocorreram. O autor indagou se a melhoria da qualidade é, na verdade, o resultado de EQM, sugerindo que os dados são ambíguos e destacavam efeitos colaterais típicos dos sistemas de EQM atuais. Argumentou que a falta de efeitos diretamente atribuíveis à EQM não deve ser vista como um erro de projeto apenas, mas como uma concepção equivocada de como a mudança organizacional ocorre realmente, concluindo que uma visão mais dinâmica da mudança organizacional,

²² N.T.: do original em inglês, *External Quality Monitoring*.

destacando a responsabilidade da liderança institucional como "tradutores de significado", contribuiria para um processo mais útil. Harvey e Newton (2004) mostraram que a prestação de contas, respeito às normas e, em alguns países, o controle, são justificativas muito mais frequentes para monitoramento externo do que melhoria. É difícil pesquisar impacto, argumentaram, porque é impossível controlar todos os fatores relevantes necessários para mapear relações causais. No entanto, os estudos de impacto reforçam a visão de que a garantia da qualidade está relacionada à observância das normas e à prestação de contas, e têm contribuído pouco para qualquer transformação efetiva da experiência de aprendizado do aluno. Onde mudanças na experiência do estudante têm ocorrido, isto foi, sem dúvida, resultado de outros fatores e não do monitoramento externo de qualidade: na melhor das hipóteses, a existência do monitoramento fornece legitimação para a inovação conduzida internamente. Os autores concluíram que, em vez de métodos politicamente aceitáveis, a avaliação da qualidade precisa adotar metodologias de investigação adequadas ao invés de abordagens de garantia consideradas corretas.

A eficácia maior dos processos internos sobre os externos é uma outra perspectiva que tem vigorado por mais de uma década. Está consagrada, com efeito, nas Normas e Diretrizes Europeias (ENQA, 2005), as quais destacam a responsabilidade das instituições em garantir a sua própria qualidade. Isso levanta a questão da necessidade de um processo externo, e leva à reivindicação perpétua por agências externas e governos que, sem o processo externo, não teriam incentivo para o desenvolvimento de processos internos. Adicionalmente, reflete a crescente desconfiança

mencionada por Baldwin (1997), além de levantar a questão de como as universidades têm mantido padrões tão elevados por 800 anos!

Horsburgh (1997) observou que os requisitos de monitoramento de qualidade na Nova Zelândia na década de 1990 expandiram-se significativamente. Os requisitos para o monitoramento da qualidade externa podem ser diretamente ligados à devolução do "controle" de um sistema centralizado para um modelo descentralizado de financiamento e gestão educacional, com critérios para a prestação de contas, fator chave na determinação da política de monitoramento externo de qualidade. A autora ilustra o impacto dos processos externos no monitoramento interno da qualidade e a melhoria do ensino e aprendizagem no Instituto de Tecnologia de Auckland, argumentando que, apesar das tensões entre as exigências de prestação de contas e a melhoria do ensino e aprendizagem, algum impacto positivo do monitoramento externo de qualidade dos programas de ensino é evidente. No entanto, dois anos depois, Horsburgh (1999), após haver realizado uma análise detalhada dos determinantes da melhoria na aprendizagem e ensino, produziu um artigo seminal que mostrava a tênue ligação entre os processos de qualidade externos e a aprendizagem dos alunos. Há muitos outros fatores mais significativos que impactam na aprendizagem dos alunos além do monitoramento externo de qualidade, os quais, argumentou a autora, não estavam relacionados com a complexidade de todo um programa de ensino ou com questões como liderança ou a cultura que os alunos adquirem. Contextos sociais, econômicos, políticos e pessoais são poderosas influências e, para o monitoramento de qualidade ter um impacto sobre o aprendizado dos

alunos, a ênfase deve estar no currículo, na aprendizagem, no ensino e na avaliação.

Gerbic e Kranenburg (2003), porém, argumentaram que o processo externo na Nova Zelândia teve impacto positivo no desenvolvimento de novos programas. Documentação clara que exige detalhes significativos da filosofia, estrutura, e sequência de aprendizagem, detalhes dos cursos individuais, abordagens de ensino e aprendizagem e da avaliação, bem como detalhes das atividades de avaliação planejadas e os resultados dos serviços de apoio aos estudantes resultam em um programa de implementação mais coeso, centrado nos alunos. Um processo de composição de painel que incluía membros da indústria, bem como acadêmicos interessados, aumenta a capacidade de resposta de um programa para ambos os interesses, acadêmicos e profissionais. No entanto, os painéis de avaliação pelos pares não operam com consistência na abordagem e no julgamento, outra preocupação permanente expressa sobre as equipes de visitantes.

Um artigo posterior da Nova Zelândia questionou se é possível identificar o impacto dos processos de garantia de qualidade externos. Carr, Hamilton e Meade (2005) se mostraram céticos em relação à possibilidade de os efeitos independentes serem isolados, e concluíram que há uma série de influências para a mudança na ES, além daquelas geradas pela garantia da qualidade externa. As influências que promovem mudanças em universidades interagem e se sobrepõem, e até mesmo trabalham umas contra as outras, de tal forma que é impossível isolar efeitos independentes. No entanto, argumentaram que no início da introdução de processos de qualidade externos a Universidade de Otago

testemunhou melhorias no ensino e na pesquisa, e os autores foram, assim, convencidos de que a garantia da qualidade externa teve um papel inicial poderoso como catalisador, bem como um importante papel na validação da reforma liderada pela universidade, reforçando a ideia de que processos externos são uma condição necessária para a melhoria interna.

Uma visão semelhante resultou de um estudo comparativo das respostas institucionais holandesas e italianas aos processos externos (MINELLI et al., 2006). Embora muito diferentes, as duas experiências nacionais e organizacionais resultaram em uma visão positiva de como a avaliação pode contribuir para o processo de mudança nas universidades. Normas legais externas e procedimentos formulados por conselhos ou agências nacionais tornaram-se um recurso relevante, que a gestão acadêmica pode usar para legitimar mudança cultural e organizacional.

De Miguel, Escudero e Rodriguez (1998) relataram que a transformação legal e organizacional fundamental do sistema universitário espanhol, durante a década de 1980, teve um impacto sobre a autonomia a gestão e o financiamento de programas acadêmicos. O Plano Nacional de Avaliação da Qualidade das Universidades usou auto-estudo e avaliação externa, com foco especial no ensino, pesquisa e gestão, e tem levado a alguns efeitos encorajadores. Mais recentemente, Rosa, Tavares e Amaral (2006) exploraram a situação portuguesa, e também relataram certo grau de otimismo, entre os reitores, e um grau menor, entre os docentes, sobre os processos de qualidade externos. Os autores observaram que enquanto os reitores prestaram mais atenção aos resultados, os coordenadores centraram-se mais nos processos. Além disso, a liderança institucional prestou mais atenção aos procedimentos internos e serviços e ao

gerenciamento estratégico e institucional e estruturas de gestão do que às melhorias reais na experiência de aprendizagem dos alunos.

A África do Sul foi outra jurisdição sujeita a avaliações de impacto. Wilkinson (2003) tratou do impacto da transformação imperativa nacional integrada na legislação promulgada em 1995 pela Autoridade de Qualificações Sul-Africana. A abordagem baseada em resultados implementados teve um impacto na garantia da qualidade em nível de programas. Desde 1996, todos os programas de ES tiveram de ser adaptados ou redesenhados de acordo com as novas diretrizes, para registro no Quadro Nacional de Qualificações (QNQ). Wilkinson, então, relatou as lições aprendidas como resultado do desenvolvimento de um instrumento de garantia de qualidade interno projetado para permitir que o pessoal envolvido respondesse a esses imperativos externos.

Um aspecto do impacto que normalmente é ignorado é o das avaliações, conduzidas pelas agências externas, de suas próprias práticas. Szanto (2005) analisou seis casos de avaliações externas de agências de garantia da qualidade externa de três continentes. As lições extraídas destes casos mostraram que a avaliação externa das agências é um poderoso meio de assegurar e melhorar a qualidade de funcionamento das agências, servindo, tanto para a sua melhoria, quanto para a prestação de contas. Além disso, as avaliações externas podem facilitar o processo de reconhecimento mútuo das agências, os resultados da avaliação e os sistemas nacionais de garantia de qualidade. Blackmur (2008) criticou as análises de agências, argumentando que eles são essencialmente ineficazes. O autor usou o exemplo da análise do desempenho da Agência de Qualidade das Universidades Australianas, realizado em 2005-2006,

encomendada pela própria agência, cujo relatório foi publicado em Maio de 2006. Argumentou que a análise da agência foi falha em tal grau, que a torna inadequada como exemplar global, e suas conclusões devem ser tratadas com cautela pelos formuladores de políticas da ES, pelos Departamentos de Estado, universidades, empresas, estudantes e outras instituições na Austrália e internacionalmente.

Uma visão geral da discussão sobre impacto conduzida na reunião dos membros da INQAAHE²³ em Haia, em 2006, revelou a perspectiva da agência (HARVEY, 2006). Apesar de concordar que o impacto é difícil de medir, a reunião dos delegados da agência de garantia de qualidade, representantes de uma ampla gama de países, concordou que o monitoramento externo de qualidade teve um impacto sobre a oferta da ES. Revisões periódicas e acompanhamento demonstram mudanças ao longo do tempo, com um elevado grau de cumprimento das alterações recomendadas. Indicadores de desempenho, tais como as taxas de retenção, taxas de conclusão de curso, o nível de titulação final, o emprego de egressos e os requisitos de admissão nos cursos, tudo sugere que melhorias resultaram de processos de garantia de qualidade externos. Além disso, as agências também relataram desenvolvimentos generalizados evidentes nas instituições, incluindo a criação de processos internos de qualidade e unidades de especialistas em qualidade. A evidência testemunhal também sugeriu benefícios positivos de garantia da qualidade externa. O relatório de auto-avaliação exigido por quase todas as agências foi visto por muitos como o principal benefício dos procedimentos

²³ N.T.: *International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education*; ver <http://www.inqaahe.org/>

de qualidade externos, o que também reflete a evidência testemunhal de instituições de si. Novamente, as agências insistiram que a revisão interna não seria realizada de forma adequada, ou, simplesmente, de todo realizada, fora do contexto da totalidade do processo de monitoramento externo, incluindo a visita ao local. Houve também um ponto de vista, embora pouca evidência, de que os formandos seriam mais reflexivos e estariam em maior sintonia com o mercado de trabalho e melhor preparados do que nunca para o exercício profissional. As agências reconheceram, porém, que a garantia da qualidade externa não focaliza suficientemente a pesquisa.

Finalmente, Ratcliff (2003) apontou que, ao longo das duas últimas décadas e em todo o mundo, os processos de garantia de qualidade têm sido implementados e subsequentemente, modificados, substituídos ou ampliados com políticas e procedimentos mais rigorosos. Enquanto o ritmo e a intensidade da avaliação de qualidade e a valorização de atividades de aprimoramento da qualidade aumentaram muito, o seu impacto na melhoria de programas e estudantes permanece menos clara. Também não está claro se os atuais investimentos em avaliações de qualidade têm resultado nas garantias políticas e sociais supostamente disseminadas, ou se o tempo e os recursos dedicados a eles são garantidos, dados seus benefícios incertos. O autor levantou a questão da transformação do monitoramento externo de qualidade para que ele possa contribuir para melhorar a aprendizagem dos alunos.

Conclusão

Então, o que tem a garantia de qualidade feito por nós? A análise sugere que resultou em clara documentação e transparência, embora processos externos possam ser mais bem alinhados à atividade acadêmica cotidiana. Processos internos ainda estão em desenvolvimento, e a relação entre os processos externos, internos e melhorias no ensino e na aprendizagem se mostram frágeis e desiguais. O que é notável é a internacionalização da garantia da qualidade e a padronização de procedimentos, mesmo que deixem muito a desejar. Tentativas de forçar uma abordagem consumista da ES foram recebidas com indiferença, e, ao mesmo tempo que há demandas sociais crescentes dirigidas à ES, continua a haver um forte compromisso com a autonomia, independência e liberdade acadêmica, valores contra os quais os procedimentos de garantia de qualidade, por vezes, colidem. Foram 15 anos de muito entusiasmo e ideias, como exemplificado nos artigos publicados em QHE, mas também 15 anos de inércia e indiferença complacente em uma parte substancial da comunidade acadêmica e administrativa. Isso levanta a seguinte questão: poderia a qualidade da ES ter melhorado de forma mais eficiente e eficaz sem a instituição dos sistemas de garantia de qualidade?

Referências

AAMODT, P. O.; HAVNES, A. Factors affecting professional job mastery: Quality of study or work experience? *Quality in Higher Education*, v.14, n. 3, p. 233–248, 2008.

ALDRIDGE, S.; ROWLEY, J. Students' charters: an evaluation and reflection. *Quality in Higher Education*, v. 4, n. 1, p. 27–36, 1998.

ALDRIDGE, S.; ROWLEY, J. Conducting a withdrawal survey. *Quality in Higher Education*, v. 7, n. 1, p. 55–63, 2001.

ALEAN-KIRKPATRICK, P.; HANNI, H.; LUTZ, L. Internal quality monitoring of the teaching at the ETH, Zürich: Model design and initial impacts. *Quality in Higher Education*, v. 3, n. 1, p. 63–71, 1997.

ANDERSON, G. Assuring quality/resisting quality assurance: Academics' responses to "quality" in some Australian universities. *Quality in Higher Education*, v. 12, n. 2, p. 161–173, 2006.

ARNOLD, K.; FISHER, C.; GLOVER, R. Satisfaction with academic advising: Developing a measurement tool. *Quality in Higher Education*, v.4, n. 3, p. 247–256, 1998.

ASKLING, B. Quality monitoring as an institutional enterprise. *Quality in Higher Education*, v. 3, n. 1, p. 17–26, 1997.

BALDWING, G. Quality assurance in Australian higher education: The case of Monash University. *Quality in Higher Education*, v. 3, n. 1, p. 51–61, 1997.

BANTA, T. W.; BLACK, K. E.; LAMBERT, J. L. Assessing student development and developmental support services: Some examples from campus experience. *Quality in Higher Education*, v. 2, n. 2, p. 117–130, 1996.

BARROW, M. Quality-management systems and dramaturgical compliance, *Quality in Higher Education*, v. 5, n. 1, p. 27–36, 1999.

BARROW, M.; CURZON-HOBSON, A. From compliance to care: Stimulating change in a New Zealand polytechnic. *Quality in Higher Education*, v. 9, n. 3, p. 267–272, 2003.

BEAN, G. E. Does feedback from postgraduate students align with the recommendations of academic auditors?. *Quality in Higher Education*, v. 11, n. 3, p. 261–272, 2005.

BEESON, G. A student charter as a component of quality improvement in higher education. *Quality in Higher Education*, v. 4, n. 1, p. 17–25, 1998.

BENDER, K. K.; SILLER, T. J. How an engineering college uses a university's quality enhancement system to generate and manage evidence for multiple accreditation and accountability bodies. *Quality in Higher Education*, v. 12, n. 2, p. 175–191, 2006.

BITZER, E. M.; MALHERBE, W. S. Internal quality assurance in university teaching: A case study. *Quality in Higher Education*, v. 1, n. 1, p. 49–57, 1995.

BLACKMUR, D. *Quis custodiet ipsos custodes?* The review of the Australian Universities Quality Agency. *Quality in Higher Education*, v. 14, n. 3, p. 249–264, 2008.

BOLANDER, K., JOSEPHSON, A., MANN, S., LONKA, K. Teachers promoting expertise in medical education: Understanding the role of the core curriculum. *Quality in Higher Education*, v. 12, n. 1, p. 41–55, 2006.

BRAMMING, P. An argument for strong learning in higher education. *Quality in Higher Education*, v. 13, n. 1, p. 45–56, 2007.

BROWN, R. B. Ask and ye shall be answered: Expectations and perceptions of an MBA programme. *Quality in Higher Education*, v. 4, n. 3, p. 235–246, 1998.

BROWN, R., CARPENTER, C., COLLINS, R., WINKVIST-NOBLE, L. Recent developments in information about programme quality in the UK. *Quality in Higher Education*, v. 13, n. 2, p. 173–186, 2007.

BRUNETTO, Y., FARR-WHARTON, R. 'Academics' responses to the implementation of a quality agenda. *Quality in Higher Education*, v. 11, n. 2, p. 161–180, 2005.

CARR, S., HAMILTON, E., MEADE, P. Is it possible? Investigating the influence of external quality audit on university performance. *Quality in Higher Education*, v. 11, n. 3, p. 195–211, 2005.

CHURCHMAN, R., WOODHOUSE, D. The influence of professional and statutory bodies on professional schools within New Zealand tertiary institutions. *Quality in Higher Education*, v. 5, n. 3, p. 211–226, 1999.

CLEWES, D. A student-centred conceptual model of service. *Quality in Higher Education*, v. 9, n. 1, p. 69–85, 1999.

COATES, H. The value of student engagement for higher education quality assurance. *Quality in Higher Education*, v. 11, n. 1, p. 25–36, 2003.

CONNOLLY, M., JONES, N., O'SHEA, J. Quality assurance and e-learning: Reflections from the front line. *Quality in Higher Education*, v. 11, n. 1, p. 59–67, 2005.

COYLE, P. The balance of autonomy and accountability in London Guildhall University's quality-management system. *Quality in Higher Education*, v. 9, n. 2, p. 199–205, 2003.

CRYER, P. Beyond codes of practice: Dilemmas in supervising postgraduate research students. *Quality in Higher Education*, v. 4, n. 3, p. 229–234, 1998.

DE LA HARPE, B., RADLOFF, A., WYBER, J. Quality and generic, n. professional skills. *Quality in Higher Education*, v. 6, n. 3, p. 231–243, 2000.

DE MIGUEL, M., ESCUDERO, T., RODRIGUEZ, S. Spanish universities quality: The incentive of external evaluation. *Quality in Higher Education*, v. 4, n. 2, p. 199–206, 1998.

DOLNICAR, S. Should we still lecture or just post examination questions on the web? The nature of the shift towards pragmatism in undergraduate lecture attendance. *Quality in Higher Education*, v. 11, n. 2, p. 103–115, 2005.

DOUGLAS, J., DOUGLAS, A. Evaluating teaching quality. *Quality in Higher Education*, v.12, n. 1, p. 3–13, 2006.

DUENING, T., KADIPASAOGLU, S.N. Team-driven change in higher education: The three key principles. *Quality in Higher Education*, v. 2, n. 1, p. 57–64, 1996.

EDWARDS, J. The work-related quality of life scale for higher education employees. *Quality in Higher Education*, v. 15, n. 3, p. 207–219, 2009.

ERWIN, T. D., KNIGHT, P. A transatlantic view of assessment and quality in higher education. *Quality in Higher Education*, v. 1, n. 2, p. 179–188, 1995.

EUROPEAN ASSOCIATION FOR QUALITY ASSURANCE IN HIGHER EDUCATION (ENQA) *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area 2005*. Helsinki: ENQA, 2005.

FALLAN, L. Quality reform: Personality type, preferred learning style and majors in a business school. *Quality in Higher Education*, v. 12, n. 2, p. 193–206, 2006.

FEARNLEY, S. Class size: The erosive effect of recruitment numbers on performance. *Quality in Higher Education*, v. 1, n. 1, p. 59–65, 1995.

FOO, S., NG, G. S. Improving study methods of computer engineering undergraduates in Singapore. *Quality in Higher Education*, v. 2, n. 2, p. 131–142, 1996.

FOURIE, M., ALT, H. Challenges to sustaining and enhancing quality of teaching and learning in South African universities. *Quality in Higher Education*, v. 6, n. 2, p. 115–124, 2000.

GAUNT, D. The practitioner as external examiner. *Quality in Higher Education*, v. 5, n. 1, p. 81–90, 1999.

GEALL, V. The expectations and experience of first-year students at City University of Hong Kong. *Quality in Higher Education*, v. 6, n. 1, p. 77–89, 2000.

GERBIC, P., KRANENBURG, I. The impact of external approval processes on programme development. *Quality in Higher Education*, v. 9, n. 2, p. 169–177, 2003.

GIBBS, G. The relationship between quality in research and quality in teaching. *Quality in Higher Education*, v. 1, n. 2, p. 147–157, 1995.

GIBBS, P. Whose life is it any rate? Of virtue, temporality and vocational education. *Quality in Higher Education*, v. 2, n. 2, p. 155–164, 1996.

GIBBS, P. Competence or trust: the academic offering. *Quality in Higher Education*, v. 4, n. 1, p. 7–15, 1998.

GIBBS, P. Quality in work-based studies not lost, merely undiscovered. *Quality in Higher Education*, v. 15, n. 2, p. 167–176, 2009.

GIFT, S. I., BELL-HUTCHINSON, C. Quality assurance and the imperatives for improved student experiences in higher education: The case of the University of the West Indies. *Quality in Higher Education*, v. 13, n. 2, p. 145–157, 2007.

GOSLING, D., D'ANDREA, V.-M. Quality development: A new concept for higher education. *Quality in Higher Education*, v. 7, n. 1, p. 7–17, 2001.

GRAYSON, J. P. Sense of coherence, problem freedom and academic outcomes of Canadian domestic and international students. *Quality in Higher Education*, v. 13, n. 3, p. 215–236, 2007.

GREATOREX, J. Generic descriptors: A health check. *Quality in Higher Education*, v. 5, n. 2, p. 155–166, 1999.

GRIFFIN, P., COATES, H., MCINNIS, C., JAMES, R. The development of an extended course experience questionnaire. *Quality in Higher Education*, v. 9, n. 3, p. 259–266, 2003.

GYNNILD, V. Quality assurance reconsidered: A case study. *Quality in Higher Education*, v. 13, n. 3, p. 263–273, 2007.

GYNNILD, V., MYRHAUG, D., LIAN, W. External examiners in new roles: A case study at the Norwegian University of Science and Technology. *Quality in Higher Education*, v. 10, n. 3, p. 243–252, 2004.

HAMDHAIDARI, S., AGAHI, H., PAPZAN, A.-H. Teaching and learning participation in the College of Agriculture at Razi University, Iran. *Quality in Higher Education*, v. 13, n. 2, p. 131–143, 2007.

HANSEN, W. L., JACKSON, M. Total quality improvement in the classroom. *Quality in Higher Education*, v. 2, n. 3, p. 211–217, 1996.

HARRIS, H., BRETAG, T. Reflective and collaborative teaching practice: Working towards quality student learning outcomes. *Quality in Higher Education*, v. 9, n. 2, p. 179–185, 2003.

HARVEY, L. Defining and measuring employability. *Quality in Higher Education*, v. 7, n. 2, p. 97–109, 2001.

HARVEY, L. Student feedback. *Quality in Higher Education*, v. 9, n. 1, p. 3–20, 2003.

HARVEY, L. Impact of quality assurance: Overview of a discussion between representatives of external quality assurance agencies. *Quality in Higher Education*, v. 12, n. 3, p. 287–290, 2006.

HARVEY, L., GREEN, D. Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, v. 18, n. 1, p. 9–34, 1993.

HARVEY, L., KNIGHT, P. T. *Transforming Higher Education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education/Open University Press, 1996.

HARVEY, L., NEWTON, J. Transforming quality evaluation. *Quality in Higher Education*, v. 10, n. 2, p. 149–165, 2004.

HILL, R. A European student perspective on quality. *Quality in Higher Education*, v. 1, n. 1, p. 67–75, 1995.

HINETT, K. Fighting the assessment war: The idea of assessment-in-learning. *Quality in Higher Education*, v. 1, n. 3, p. 211–222, 1995.

HINETT, K., WEEDEN, P. How am I doing? Developing critical self-evaluation in trainee teachers. *Quality in Higher Education*, v. 6, n. 3, p. 245–257, 2000.

HOLMBERG, L. Coach, consultant or mother: Supervisors views on quality in the supervision of bachelor theses. *Quality in Higher Education*, v. 12, n. 2, p. 207–216, 2006.

HOLMES, L. Reconsidering graduate employability: The ‘graduate identity’ approach. *Quality in Higher Education*, v. 7, n. 2, p. 111–119, 2001.

HORSBURGH, M. External quality monitoring in New Zealand tertiary education. *Quality in Higher Education*, v. 3, n. 1, p. 5–15, 1997.

HORSBURGH, M. Quality monitoring in two institutions: A comparison. *Quality in Higher Education*, v. 4, n. 2, p. 115–135, 1998.

HORSBURGH, M. Quality monitoring in higher education: The impact on student learning. *Quality in Higher Education*, v. 5, n. 1, p. 9–25, 1999.

HOVDHAUGEN, E., AAMODT, P. O. Learning environment: Relevant or not to students’ decision to leave university?. *Quality in Higher Education*, v. 15, n. 2, p. 177–189, 2009.

IMRIE, B. Professional development is quality assurance: Now and Zen. *Quality in Higher Education*, v. 4, n. v. 3, p. 215–227, 1998.

JACOBS, G. J., DU TOIT, A. Contrasting faculty quality views and practices over a five-year interval. *Quality in Higher Education*, v. 12, n. 3, p. 303–314, 2006.

JAMES, R., MCINNIS, C. Coursework masters degrees and quality assurance: Implicit and explicit factors at programme level. *Quality in Higher Education*, v. 3, n. 2, p. 101–112, 1997.

JOHANSEN, G. Didaktik and the selection of content as points of departure for studying the quality of teaching and learning. *Quality in Higher Education*, v. 13, n. 3, p. 249–261, 2007.

JOHNSTON, R. J. Quality in research, quality in teaching and quality in debate: A response to Graham Gibbs. *Quality in Higher Education*, v. 2, n. 2, p. 165–170, 1996.

JOHNSTON, R. J., JONES, K., GOULD, M. Department size and research in English universities: Inter- university variations. *Quality in Higher Education*, v. 1, n. 1, p. 41–47, 1995.

JONES, S. Measuring the quality of higher education: Linking teaching quality measures at the delivery level to administrative measures at the university level. *Quality in Higher Education*, v. 9, n. 3, p. 223–229, 2003.

JORDENS, J. Z., ZEPKE, N. A network approach to curriculum quality assessment. *Quality in Higher Education*, v. 15, n. 3, p. 279–289, 2009.

KANE, D., WILLIAMS, J., CAPPUCCINI-ANSFIELD, G. Student satisfaction surveys: The value in taking an historical perspective. *Quality in Higher Education*, v. 14, n. 2, p. 135–155, 2008.

KANGIS, P. Presentational dimensions and marks awarded to assignments. *Quality in Higher Education*, v. 7, n. 3, p. 199–206, 2001.

KARPIAK, I. The ‘second call’: Faculty renewal and recommitment at midlife. *Quality in Higher Education*, v. 6, n. 2, p. 125–134, 2000.

KINMAN, G., JONES, F. Running up the down escalator: Stressors and strains in UK academics. *Quality in Higher Education*, v. 9, n. 1, p. 21–38, 2003.

KINMAN, G., JONES, F., KINMAN, R. The well-being of the UK academy, 1998–2004. *Quality in Higher Education*, v. 12, n. 1, p. 15–27, 2006.

KLEIJNENA, J., DOLMANS, D., MUIJTJENS, A., WILLEMS, J., VAN HOUT, H. Organisational values in higher education: Perceptions and preferences of staff. *Quality in Higher Education*, v. 15, n. 3, p. 233–249, 2009.

KNIGHT, P. T. Growth, standards and quality: The case of coursework master's degrees. *Quality in Higher Education*, v. 3, n. 3, p. 213–224, 1997.

KNIGHT, P. T. The Achilles' heel of quality: The assessment of student learning. *Quality in Higher Education*, v. 8, n. 1, p. 107–115, 2002.

KNIGHT, P. T. Quality enhancement and educational professional development. *Quality in Higher Education*, v. 12, n. 1, p. 29–40, 2006.

KRISTENSEN, B. The impact of quality monitoring on institutions: A Danish experience at the Copenhagen Business School. *Quality in Higher Education*, v. 3, n. 1, p. 87–94, 1997.

LANDER, D. A provocation: Quality is service. *Quality in Higher Education*, v. 6, n. 2, p. 135–141, 2000.

LAUVAS, P., HAVNES, A., RAAHEIM, A. Why this inertia in the development of better assessment methods?. *Quality in Higher Education*, v. 6, n. 1, p. 91–100, 2000.

LAVELLE, E. The quality of university writing: A preliminary analysis of undergraduate portfolios. *Quality in Higher Education*, v. 9, n. 1, p. 87–93, 2003.

LECKEY, J., NEILL, N. Quantifying quality: The importance of student feedback. *Quality in Higher Education*, v. 7, n. 1, p. 19–32, 2001.

LEE, C., BUCKTHORPE, S. Robust performance indicators for non-completion in higher education. *Quality in Higher Education*, v. 14, n. 1, p. 67–77, 2008.

LEMAITRE, M.-J. Development of external quality assurance schemes: An answer to the challenges of higher education evolution. *Quality in Higher Education*, v. 10, n. 2, p. 89–99, 2004.

LI, R.Y., KAYE, M. A case study for comparing two service quality measurement approaches in the context of teaching in higher education. *Quality in Higher Education*, v. 4, n. 2, p. 103–113, 1998.

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

LOMAS, L. Are students customers? Perceptions of academic staff. *Quality in Higher Education*, v. 13, n. 1, p. 31–44, 2007.

LOMAS, L., NICHOLLS, G. Enhancing teaching quality through peer review of teaching. *Quality in Higher Education*, v. 11, n. 2, p. 137–149, 2005.

LUEDDEKE, G. Educational development units in higher education: Much ado about something?. *Quality in Higher Education*, v. 3, n. 2, p. 155–171, 1997.

MAHARASOA, M., HAY, D. Higher education and graduate employment in South Africa. *Quality in Higher Education*, v. 7, n. 2, p. 139–147, 2001.

MARTÍN, E. Efficiency and quality in the current higher education context in Europe: An application of the data envelopment analysis methodology to performance assessment of departments within the University of Zaragoza. *Quality in Higher Education*, v. 12, n. 1, p. 57–79, 2006.

MARZO-NAVARRO, M., PEDRAJA-IGLESIAS, M., RIVERA-TORRES, P. Determinants of satisfaction with university summer courses. *Quality in Higher Education*, v. 11, n. 3, p. 239–249, 2005.

MCDOWELL, L., SAMBELL, K. Fitness for purpose in the assessment of learning: Students as stakeholders. *Quality in Higher Education*, v. 5, n. 2, p. 107–123, 1999.

MCINNIS, C. Changing academic work roles: The everyday realities challenging quality in teaching. *Quality in Higher Education*, v. 6, n. 2, p. 143–152, 2000.

MCMILLAN, W., PARKER, M. E. Quality is bound up with our values': Evaluating the quality of mentoring programmes. *Quality in Higher Education*, v. 11, n. 2, p. 151–160, 2005.

MEADE, P. Utilising the university as a learning organisation to facilitate quality improvement. *Quality in Higher Education*, v. 1, n. 2, p. 111–121, 1995.

MELROSE, M. J., REID, M. D. A quality career centre. *Quality in Higher Education*, v. 7, n. 3, p. 207–216, 2001.

Menon, M. E. Views of teaching-focused and research-focused academics on the mission of higher education. *Quality in Higher Education*, v. 9, n. 1, p. 39–54, 2003.

MEYER, J. H. F. Variation and concepts of quality in student learning. *Quality in Higher Education*, v. 5, n. 2, p. 167–180, 1999.

MINELLI, E., REBORA, G., TURRI, M. How can evaluation fail? The case of Italian universities. *Quality in Higher Education*, v. 14, n. 2, p. 157–173, 2008.

MINELLI, E., REBORA, G., TURRI, M., HUISMAN, J. The impact of research and teaching evaluation in universities: Comparing an Italian and a Dutch case. *Quality in Higher Education*, v. 12, n. 2, p. 109–124, 2006.

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

NARASIMHAN, K. Improving the climate of teaching sessions: The use of evaluations by students and instructors. *Quality in Higher Education*, v. 7, n. 3, p. 179–190, 2001.

NEWTON, J. Opportunities for partnership in quality improvement: Responding to the challenge of teaching quality assessment in Wales. *Quality in Higher Education*, v. 3, n. 1, p. 37–50, 1997.

NEWTON, J. Feeding the beast or improving quality? Academics' perceptions of quality assurance and quality monitoring. *Quality in Higher Education*, v. 6, n. 2, p. 153–163, 2000.

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

NGUYEN, K. D., MCINNIS, C. The possibility of using student evaluations in Vietnamese higher education. *Quality in Higher Education*, v. 8, n. 2, p. 151–158, 2002.

OTTEWILL, R., MACFARLANE, B. Quality and the scholarship of teaching: Learning from subject review. *Quality in Higher Education*, v. 10, n. 3, p. 231–241, 2004.

PETERSON, S. L., KOVEL-JARBOE, P., SCHWARTZ, S.A. Quality improvement in higher education: Implications for student retention. *Quality in Higher Education*, v. 3, n. 2, p. 131–141, 1997.

POPLI, S. Ensuring customer delight: A quality approach to excellence in management education. *Quality in Higher Education*, v. 11, n. 1, p. 17–24, 2005.

PRICE, M., RUST, C. The experience of introducing a common criteria assessment grid across an academic department. *Quality in Higher Education*, v. 5, n. 2, p. 133–144, 1999.

RALPH, E., KONCHAK, P. Implications for improving teaching in the health sciences: Some Canadian findings. *Quality in Higher Education*, v. 2, n. 1, p. 45–55, 1996.

RATCLIFF, J. L. Assessment, accreditation, and evaluation of higher education in the US. *Quality in Higher Education*, v. 2, n. 1, p. 5–19, 1996.

RATCLIFF, J. L. Dynamic and communicative aspects of quality assurance. *Quality in Higher Education*, v. 9, n. 2, p. 117–131, 2003.

RICHTER, R. The transition from secondary to higher education in Germany. *Quality in Higher Education*, v. 3, n. 2, p. 143–153, 1997.

ROBERTSON, M. Quality and university teaching: Juggling competing agendas. *Quality in Higher Education*, v. 8, n. 3, p. 273–286, 2002.

RODRIGUES, J. F., LEHMANN, A. V. L, FLEITH, D. D. S. Factors mediating the interactions between adviser and advisee during the master's

thesis project: A quantitative approach. *Quality in Higher Education*, v. 11, n. 2, p. 117–127, 2005.

RØNNING, W. M. College quality programmes: Implementation and effects. *Quality in Higher Education*, v. 3, n. 2, p. 113–129, 1997.

ROSA, M. J., TAVARES, D., AMARAL, A. Institutional consequences of quality assessment. *Quality in Higher Education*, v. 12, n. 2, p. 145–159, 2006.

ROWLEY, J. Measuring. *Quality in Higher Education*, v. 2, n. 3, p. 237–255, 1996.

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.

SHABANI, J. Higher education in Sub-Saharan Africa: Strategies for the improvement of the quality of training. *Quality in Higher Education*, v. 1, n. 2, p. 173–178, 1995.

SID NAIR, C., ADAMS, P. Survey platform a factor influencing online survey delivery and response rate. *Quality in Higher Education*, v. 15, n. 3, p. 291–296, 2009.

SID NAIR, C., ADAMS, P., MERTOVA, P. Student engagement: The key to improving survey response rates. *Quality in Higher Education*, v. 14, n. 3, p. 225–232, 2008.

SILVA, M., REICH, R., GALLEGOS, G. Effects of external quality evaluation in Chile: A preliminary study. *Quality in Higher Education*, v. 3, n. 1, p. 27–35, 1997.

SMITH, E. D. External systems and mandates for change: The Virginia experience. *Quality in Higher Education*, v. 3, n. 1, p. 73–80, 1997.

SRIKANTHAN, G., DALRYMPLE, J.F. Developing a holistic model for quality in higher education. *Quality in Higher Education*, v. 8, n. 3, p. 215–224, 2002.

SRIKANTHAN, G., DALRYMPLE, J.F. Implementation of a holistic model for *Quality in Higher Education*. *Quality in Higher Education*, v. 11, n. 1, p. 69–81, 2005.

STENSAKER, B. User surveys in external assessments: Problems and prospects. *Quality in Higher Education*, v. 5, n. 3, p. 255–264, 1999.

STENSAKER, B. Trance, transparency and transformation: The impact of external quality monitoring on higher education. *Quality in Higher Education*, v. 9, n. 2, p. 151–159, 2003.

STENSAKER, B. Outcomes of quality assurance: A discussion of knowledge, methodology and validity. *Quality in Higher Education*, v. 14, n. 1, p. 3–13, 2008.

SZANTO, T. R. Evaluations of the third kind: External evaluations of external quality assurance agencies. *Quality in Higher Education*, v. 11, n. 3, p. 183–193, 2005.

TAIT, H., GODFREY, H. Defining and assessing competence in generic skills. *Quality in Higher Education*, v. 5, n. 3, p. 245–253, 1999.

TAM, M. 'Using students' self-reported gains as a measure of value-added. *Quality in Higher Education*, v. 10, n. 3, p. 253–260, 2004.

TAN, K. C., KEK, S. W. Service quality in higher education using an enhanced SERVQUAL approach. *Quality in Higher Education*, v. 10, n. 1, p. 17–24, 2004.

TEERAJARMORN, J., JAMORNMANN, U., ROWLINSON, P. The development of a methodology for scoring university instructors' performance: A case study involving two Thai universities. *Quality in Higher Education*, v. 9, n. 1, p. 55–68, 2003.

THILAKARATNE, R., KVAN, T. Competence-based assessment in professional education validation. *Quality in Higher Education*, v. 12, n. 3, p. 315–327, 2006.

TIGHT, M. Reviewing the reviewers. *Quality in Higher Education*, v. 9, n. 3, p. 295–303, 2003.

VAN TARTWIJK, J., DRIESSEN, E., VAN DER VLEUTEN, C., STOKKING, K. Factors influencing the successful introduction of portfolios. *Quality in Higher Education*, v. 13, n. 1, p. 69–79, 2007.

VENGRIS, S. External evaluation of studies at Vilnius University, 1994–95. *Quality in Higher Education*, v. 3, n. 1, p. 81–85, 1997.

VIEIRA, F. Pedagogic quality at university: What teachers and students think. *Quality in Higher Education*, v. 8, n. 3, p. 255–272, 2002.

WAHLÉN, S. Teaching skills and academic rewards. *Quality in Higher Education*, v. 8, n. 1, p. 81–87, 2002.

WAHLÉN, S. Does national quality monitoring make a difference?. *Quality in Higher Education*, v. 10, n. 2, p. 139–147, 2004.

WARREN PIPER, D. Assuring the quality of awards. *Quality in Higher Education*, v. 1, n. 3, p. 199–210, 1995.

WASHER, P. Revisiting key skills: A practical framework for higher education. *Quality in Higher Education*, v. 13, n. 1, p. 57–67, 2007.

WATTY, K. When will academics learn about quality? *Quality in Higher Education*, v. 9, n. 3, p. 213–221, 2003.

WATTY, K. Want to know about quality in higher education? Ask an academic. *Quality in Higher Education*, v. 12, n. 3, p. 291–301, 2006.

WELLE-STRAND, A. Knowledge production, service and quality: Higher education tensions in Norway. *Quality in Higher Education*, v. 6, n. 3, p. 219–230, 2000.

WEUSTHOF, P. J. M. Internal quality assurance in Dutch universities: An empirical analysis of characteristics and results of self-evaluation. *Quality in Higher Education*, v. 1, n. 3, p. 235–248, 1995.

WIERS-JENSSEN, J., STENSAKER, B. AND GRØGAARD, J. B. Student satisfaction: Towards an empirical deconstruction of the concept. *Quality in Higher Education*, v. 8, n. 2, p. 183–195, 2002.

WILKINSON, A. The impact of national transformation imperatives and quality monitoring on programme self-evaluation at a South African university: Lessons learned. *Quality in Higher Education*, v. 9, n. 2, p. 161–167, 2003.

WILLIAMS, J., CAPPUCINI-ANSFIELD, G. Fitness for purpose? National and institutional approaches to publicising the student voice. *Quality in Higher Education*, v. 13, n. 2, p. 159–172, 2007.

WOLFFE, M., DEFESCHE, A., LANS, W. VALUED approach to the assessment of design skills in architectural education: A pilot study. *Quality in Higher Education*, v. 5, n. 2, p. 125–132, 1999.

WRIGHT, W. A. The Dalhousie career portfolio programme: A multi-faceted approach to transition to work. *Quality in Higher Education*, v. 7, n. 2, p. 149–159, 2001.

YEO, S., CHIEN, R. Evaluation of a process and proforma for making consistent decisions about the seriousness of plagiarism incidents. *Quality in Higher Education*, v. 13, n. 2, p. 187–204, 2007.

YORKE, M. The quality of the student experience: What can institutions learn from data relating to non-completion?. *Quality in Higher Education*, v. 6, n. 1, p. 61–75, 2000.

ZEPKE, N. Instructional design for distance delivery using hypertext and the internet: Assumptions and applications. *Quality in Higher Education*, v. 4, n. 2, p. 173–186, 1998.

ZEPKE, N., LEACH, L. Educational quality, institutional accountability and the retention discourse. *Quality in Higher Education*, v. 13, n. 3, p. 237–248, 2007.

ZHAO, F. Transforming quality in research supervision: A knowledge-management approach. *Quality in Higher Education*, v. 9, n. 2, p. 187–197, 2003.