



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E, CIÊNCIAS**  
**PROFESSOR MILTON SANTOS**



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS**  
**INTERDISCIPLINARES SOBRE A UNIVERSIDADE**

# **A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

## **BRASILEIRA**

**VITOR GUIMARÃES MORAIS**  
**DR. JORGE LUIZ LORDÊLO DE SALES RIBEIRO**

**Salvador**

2018

## RESUMO

Na Educação Superior brasileira há uma preocupação cada vez maior em torno da sua qualidade, seja para melhorá-la, seja para manter padrões mínimos de funcionamento. Mas, apesar dessa preocupação, não há um consenso acerca do que se entende por qualidade. Sendo qualidade um termo polissêmico, não se espera nem se deseja consenso acerca da sua definição. Porém, tantas perspectivas diferentes geram uma confusão no momento de compreender suas motivações, princípios e objetivos do seu uso, sobretudo no campo da avaliação. O objetivo deste artigo é discutir as diferentes definições do conceito de qualidade e as diversas formas de categorizar essas definições, facilitando assim, a adequação do seu uso e dos seus limites no campo da educação. Para dar conta desse objetivo, parte-se da busca e revisão dos artigos científicos em periódicos *on line* e livros sobre o conceito de qualidade e sobre a qualidade na educação superior, obteve-se dados referentes não só à história e desenvolvimento do conceito de qualidade, como também sobre a diversidade de conceitos e categorias existentes, identificando, assim, vinte e seis diferentes conceitos de qualidade e três formas de categorização. O texto está organizado para, inicialmente, situar o contexto em que a qualidade se insere, destacando a transposição da definição de qualidade de outra área para a educação. Em seguida apresentar os conceitos e as categorias de qualidade encontrados na literatura, explicitando algumas de suas similaridades e diferenças. Finalmente, a partir da análise das categorizações existentes, formalizar uma proposta de atualização e modificação das categorias encontradas, com vistas a uma melhor adequação do seu uso para a análise da qualidade na Educação Superior.

**Palavras-chave:** Qualidade; Qualidade na Educação Superior; Conceito de Qualidade.

# 1 INTRODUÇÃO

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

Parte das definições de qualidade se explica pela própria polissemia do termo que permite variados entendimentos. Além disso, a definição é influenciada pelo momento histórico, ressaltando, com maior ou menor intensidade, os movimentos políticos, sociais, econômicos e culturais da época. No Brasil, por exemplo, em meados da década de 1980, a educação superior brasileira sofre a influência de um governo de orientação neoliberal, que valoriza fortemente as noções de eficácia, eficiência e competitividade, e isso termina se refletindo no entendimento do que seja qualidade, predominando a ideia oriunda do campo empresarial. A aceitação ou a oposição à transposição do conceito de qualidade utilizado no campo empresarial para o campo educacional criou um espaço de debate e construção próprio para a elaboração das mais variadas ideias do que seria uma educação de qualidade.

Portanto, a discussão sobre qualidade da educação superior está diretamente relacionada à discussão sobre o conceito de qualidade. O objetivo deste artigo é discutir as diferentes definições do conceito de qualidade, as diversas formas de categorizar essas definições para permitir uma melhor utilização do termo no campo da educação superior.

Para dar conta desse objetivo o texto procura inicialmente situar o contexto em que a qualidade se insere, destacando a transposição da definição de qualidade de outra área para a educação. Em seguida apresenta os conceitos e as categorias de qualidade encontrados na literatura, explicitando algumas de suas similaridades e diferenças. Finalmente, a partir da análise das categorizações existentes, formalizar uma proposta

de atualização e modificação das categorias encontradas, com vistas a uma melhor adequação do seu uso para a análise da qualidade na Educação Superior.

A partir da busca e revisão dos artigos científicos em periódicos *on line* e livros sobre o conceito de qualidade e sobre a qualidade na educação superior, obteve-se dados referentes não só à história e desenvolvimento do conceito de qualidade, como também sobre a diversidade de conceitos e categorias existentes, identificando, assim, vinte e seis diferentes conceitos de qualidade e três formas de categorização, que serão apresentadas e discutidas a seguir.

## **2 O DESENVOLVIMENTO DO CONCEITO DE QUALIDADE**

As tentativas de definição e compreensão do significado de qualidade começam a surgir desde muito cedo. Aristóteles no séc. 4 a.C. em sua obra intitulada *Categorias*, define a qualidade como um conjunto de características que descrevem um objeto, sem necessariamente atribuir a isso um juízo de valor. A partir da revolução industrial no século dezoito, tendo no processo de manufatura o foco na padronização dos produtos, a compreensão de qualidade utilizada, baseada na semelhança entre os produtos fabricados, requer, portanto, a atribuição de valor ao produto. Esta compreensão de qualidade produziu grande impacto social nos séculos seguintes, sobretudo, após a inovação do fordismo, que criou base para que fosse incorporado ao conceito de qualidade as noções de produção em série, o menor custo de produção e a satisfação do cliente. Entendida dessa forma, a ideia de qualidade se ampliou, moldando a forma como as indústrias comercializavam seus produtos, pois, se antes a qualidade era uma noção que servia apenas aos empresários, passou também a ser utilizada como um valor agregado, ou seja, um produto de qualidade vale o preço que se exige.

A partir das consequências positivas para a indústria em utilizar a qualidade como um adjetivo valorativo, que determinará se algo é bom ou não, essa compreensão perdurou e se consolidou na era industrial, assim, continuou evoluindo e passando por uma série de adaptações na medida em que a sociedade e as suas relações de consumo evoluíram.

Com o passar do tempo, autores como Groot (1983), C. Ball (1985), T. Barnett (1988) e J.C. McClain, D.W. Krueger e T. Taylor (1989) se empenharam em fortalecer

um significado de qualidade entendido como um conjunto de objetivos que são satisfeitos, como uma tarefa de ajuste aos propósitos (WATTY, 2005). Segundo Bertolin (2007), esses autores, além de modificarem o conceito, passaram a utilizá-lo em outro setor que não o industrial, o da Educação Superior.

Internacionalmente, o que se buscava com isso era poder determinar se a educação que estava sendo ofertada atendia adequadamente às demandas, previamente definidas pelo próprio mercado (ADAMS, 1993). Ou seja, na medida em que uma ideia de qualidade se desenvolvia e ganhava relevância, o campo da educação, que já se preocupava em avaliar o que estava propondo e procurava meios para isso, vê na noção de qualidade, entendida como uma tarefa de ajuste aos propósitos, a possibilidade de desenvolver seu próprio campo.

Em 1949, R.W.Tyler se utilizou da qualidade como ajuste aos propósitos para desenvolver seu trabalho e analisou diferentes objetivos educacionais, refletiu sobre como as experiências de aprendizagens podem ser avaliadas e tratou de forma muito direta sobre como considera que a educação deve ser concebida. Em 1951, no Brasil, foi criada a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, atual Capes, e tinha o objetivo de “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país” (BRASIL, 1951).

A preocupação da Capes com a qualidade é de longa data, porém, ela estava direcionada para apenas um nível da educação, o ensino especializado e técnico, necessários para o desenvolvimento da industrialização do país e da complexidade da administração pública. No começo da década de 1980 no Brasil a preocupação com a qualidade se estende para os níveis básico e superior do ensino, marcado pelo constante aparecimento do termo qualidade nos textos sobre educação, fato que marca a transposição da ideia de qualidade utilizada no campo da administração para o campo da educação. Essa transposição só foi possível, segundo Adams (1993) e Gentilli (1994), devido à mudança, na mesma época, na pauta das políticas públicas, que deixou de lado o tema da democratização do acesso ao ensino superior para discutir a qualidade do mesmo.

No momento em que a pauta da educação muda, o Brasil passava por um governo de orientação neoliberal, o que levou cada vez mais a educação a ser entendida como prestação de serviço. Com isso, a Educação brasileira é muito influenciada pelas

noções de “adaptabilidade”, “competitividade”, “produtividade”, “rentabilidade” e “ajuste ao mercado” (GENTILLI, 1994). Essa aproximação entre uma qualidade mais empresarial e a educação se justifica por motivos diversos, um deles, talvez, é que o sistema brasileiro de ensino superior é composto quase que totalmente por instituições privadas, e essa ideia de qualidade é muito útil para administração dessas instituições.

A educação entendida como prestação de serviço de um lado e a educação entendida como um bem público do outro, vai marcar uma polarização, assentada em duas concepções de qualidade quase que opostas. Assim, em 1982, o próprio Conselho Federal de Educação, que fazia parte do Ministério da Educação e Cultura, reconheceu a necessidade de se discutir a questão da qualidade e promoveu dois grandes encontros entre acadêmicos e funcionários do governo para discutir a qualidade na educação superior.

Como resultado dessas discussões a respeito das mudanças da educação brasileira, tomando como ponto de partida a própria dificuldade de se chegar a um consenso sobre quais critérios de qualidade utilizar, começa a surgir um movimento de acadêmicos e intelectuais incomodados com as propostas de qualidade da época e começam a agir no sentido de propor suas próprias concepções de qualidade, o que resulta no rápido surgimento de uma gama de diferentes definições. (SOARES; TORRES, 2014).

### **3 QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: CONHECENDO OS CONCEITOS**

A partir de uma observação atenta, percebe-se que existe uma sutileza entre os trabalhos na forma de abordar a qualidade. A diferença entre eles é basicamente a dimensão macro ou micro de análise, por exemplo, enquanto uns tratam de analisar a qualidade do sistema educativo como um todo, outros se atêm a estudar apenas a utilização do termo na educação, porém, todos os trabalhos terminam por demonstrar alguma ideia específica de qualidade.

Entende-se, também, que um primeiro grupo de autores mantém uma definição de qualidade mais empresarial e ligada ao neoliberalismo, um segundo grupo concebe a qualidade como a qualidade social e voltada aos interesses gerais da sociedade, por fim, um terceiro grupo lança críticas ao uso do termo qualidade e sugere que outros termos

sejam usados. Por isso, os conceitos serão apresentados com base na similaridade de seus princípios e características, de modo a facilitar a sua visualização.

Assim, considerando o percurso da qualidade na educação superior brasileira a partir da aproximação com as políticas neoliberais, entende-se que, dessa aproximação, resulta uma concepção de qualidade alinhada a essa orientação política. Por isso, ao analisar os possíveis impactos do neoliberalismo na educação, Marinho (2016) identificou a utilização constante de características da chamada Qualidade Total, assim, reuniu diversos autores que trabalharam com esta definição a fim de entendê-la.

A partir das definições reunidas por Marinho (2016) sobre os autores J. M. Juran (1974); Crosby (1979); Ishikawa (1986); Deming (1990); Campos (1990); Feigenbaum (1991); Tebou (1991); Scholtes (1992); Paladini (1994); Prazeres (1996); Robbins (2000); Mañas (2006) e também por Ramos (1992) e Mezomo (1994), Qualidade Total pode ser brevemente resumida pela extrema preocupação com a satisfação do cliente em relação a determinado produto, e para isso, há forte conformidade com os requisitos de sua produção e atenção para a melhoria contínua, pautados no menor custo de produção possível. A presença constante desse conceito ao longo dos anos chama a atenção para a importância que teve na gestão da qualidade.

Para Mezomo (1994, p. 23), o conceito de Qualidade Total pressupõe que a organização defina assertivamente a missão (quem é, o que faz, quem são os clientes, que necessidades eles têm, quem as atende e em que nível); tenha uma visão de futuro (versus ações de resultados imediatos); tenha e execute um planejamento estratégico que realize essa visão de futuro; tenha valores e princípios consistentes com sua identidade (missão), sua visão de futuro e seu planejamento estratégico. Essas são características que podem, inclusive, ser encontradas nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras.

Preocupados com o rumo da educação, e com a possibilidade de ser tratada como um produto a ser comercializado, alguns autores lançam críticas ao modelo de educação brasileiro e sua concepção de qualidade. Trabalham, assim, com conceitos de qualidade opostos aos interesses do mercado e focam nas questões sociais como, por exemplo, M. Arroyo (1992) e Camini (2001), que apresentam conceitos de qualidade social e cultural; Dias Sobrinho (2013), com a noção de qualidade social, de pertinência e relevância; T. Rios (2001), com a ideia de melhor qualidade; P. Demo (2002), que introduz uma ampla definição dialética de qualidade formal e política; e Adorno (1995),

Pucci (1994) e Freire (1993), que abordam o tema do ponto de vista da educação crítica (SANTANA, 2007, p. 19-39).

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

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

Uma outra perspectiva ainda na direção de uma prática socialmente responsável e ética, pensando de maneira crítica o uso da qualidade na educação, é apresentada por Ghanem (2000), ele almeja uma sociedade como aquela que leva em consideração o estado democrático e a importância da educação como bem público e legítimo de toda a população. Para ele, melhor do que pensar uma educação de qualidade, seria pensar uma educação democrática. Ele explica dizendo que:

Para uma educação escolar adequada à democracia, não se trata, enfim, de "melhorar" ou "aumentar" a qualidade da educação escolar. Trata-se de mudar de qualidade, edificar um outro modelo baseado na produção de conhecimento. Nesse modelo, mais importante que estabelecer um padrão nacional ou internacional, é que **cada grupo local estabeleça, com crescente nitidez, o conhecimento que necessita produzir**, podendo, por conseguinte, tornar evidentes os conhecimentos já existentes que suportem essa produção. Somente após esse percurso, restaria buscar as formas eficientes de dominar os conhecimentos existentes. (GHANEM, 2000, p. 209-210)

A mudança sugerida por Ghanem significa dizer que os termos deveriam ser outros, nesse sentido, Bianchetti (2008) reforça que os esforços devem ser direcionados a definir quais os sentidos e significados da educação ao invés de falar em qualidade, sem esquecer que esse é sempre um ato político. Como crítica à qualidade, Escudero



(1999, p. 2) destaca que esta é oferecida, no campo educacional, como um guarda-chuva protetor, como se o desejo pela qualidade fosse a conquista definitiva do desenvolvimento e progresso que ninguém pode se recusar a querer.

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

Os diferentes conceitos que foram apresentados podem ser agrupados de acordo com seus princípios e características, como mostra o Quadro 1. Dessa forma, mesmo que alguns conceitos sejam opostos em princípio, eles não se anulam, mas coexistem tanto no campo teórico quanto prático.

QUADRO 1 – CARACTERÍSTICAS E PRINCÍPIOS DOS CONCEITOS

Grupos	Autores	Conceitos
Empresarial	J. M. Juran (1974); Crosby (1979); Ishikawa (1986); Deming (1990); Campos (1990); Feigenbaun (1991); Tebou (1991); Scholtes (1992); Paladini (1994); Prazeres (1996); Robbins (2000); Mañas (2006) Ramos (1992) e Mezomo (1994)	Qualidade Total pode ser brevemente resumida por estar unicamente preocupada com a satisfação do cliente em relação a determinado produto, e para isso, há forte conformidade com os requisitos de sua produção e atenção para a melhoria contínua, pautados no menor custo de produção possível.
Qualidade Social	M. Arroyo (1992) e Camini (2001) Dias Sobrinho (2013) T. Rios (2001) Adorno (1995); Pucci (1994); Freire (1993) P. Demo (2002)	Qualidade como a aplicação do sentido social e público às finalidades e objetivos essenciais da educação: a formação, o desenvolvimento da sociedade, o aprofundamento de valores como solidariedade, liberdade, justiça, direitos públicos, diversidade etc.

Crítica à Qualidade	Escudero (1999); Ghanem (2000); Bianchetti (2008); Cabrito (2009)	Objetiva a sociedade como aquela que leva em consideração o estado democrático e a importância da educação como bem público e legítimo de toda a população. Para ele, melhor do que pensar uma educação de qualidade, seria pensar uma educação democrática.
---------------------	---	--

Fonte: Elaborado pelos autores.

#### 4 QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: CONHECENDO AS CATEGORIAS

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

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

Não satisfeito com essa perspectiva, Bertolin (2007) analisa o cenário brasileiro e propõe que a qualidade da educação seja trabalhada a partir de três visões gerais: a visão economicista, pluralista e de equidade.

A visão economicista da qualidade interessa principalmente ao setor privado, ao setor governamental identificado com o ideário neoliberal e com órgãos internacionais, como a OCDE ou o Banco Mundial. A visão economicista, então, é aquela em que a educação teria como missão principal contribuir para o crescimento da economia e preparar os indivíduos para o mercado de trabalho, sendo caracterizada pelo uso de termos como empregabilidade e eficiência e enfatiza a educação superior como instrumento necessário à potencialização do crescimento da economia e da empregabilidade (BERTOLIN (2007, p 144-148).

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

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

Já a visão de equidade se apresenta como mais uma tendência, entendendo que qualidade e equidade são indissociáveis. Por este ângulo, diversos aspectos são englobados como relevantes para a educação, como a “igualdade de oportunidades do acesso em relação aos grupos sociais, às etnias, às diferentes regiões de um país ou mesmo ao nível de homogeneidade da educação proporcionada pelas diferentes

instituições educacionais” (BERTOLIN, 2007, p. 150-153). Em suma, o que se preza é contribuir para a coesão social através da equidade por todos esses diferentes aspectos.

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

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

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

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

Por outro lado, para explicar a racionalidade crítica, Santana utiliza as conceituações de outros autores já citados que podem ser considerados partidários dessa perspectiva, como Miguel Arroyo, T. Rios, Adorno, Pucci, Freire e P. Demo (SANTANA, 2007, p. 19-39). Portanto, baseado nesses autores, Santana explica que a RC pressupõe o compromisso e a responsabilidade social da educação, almejando o

desenvolvimento da democracia e à emancipação humana. Pensar a qualidade por esse viés é defender que há a necessidade de embasar “os processos educativos nas capacidades emancipatórias do ser humano, ou seja, na integralidade das dimensões humanas e/ou de seu potencial intrínseco: a razão crítica, sentimentos, emoções, lazer, cidadania, etc.” (ZITKOSKI, 1995, p. 78).

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

QUADRO 2 – CATEGORIZAÇÕES DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

Harvey e Green (1993)	Bertolin (2007)	Santana (2007)
Qualidade como <i>fenômeno excepcional</i> ;	Visão Economicista	Racionalidade Instrumental
Qualidade como <i>perfeição ou coerência</i> ;	Visão Pluralista	Racionalidade Crítica
Qualidade como <i>ajuste a um propósito</i> ;	Visão de Equidade	
Qualidade como <i>relação custo-benefício</i> ;		
Qualidade como <i>transformação</i>		

Fonte: Elaborado pelos autores.

Uma categorização da qualidade pode incorporar aspectos importantes, porém, outras características, igualmente relevantes, podem ser deixadas de lado ao longo da elaboração das categorias. Isto posto, entende-se que apreender a qualidade na educação não é tarefa fácil, visto que foram apresentadas três categorizações sobre o mesmo objeto. Ao analisa-las, percebe-se que foram sendo reduzidas ao longo do tempo,

porém, as categorias passaram a incorporar cada vez mais conteúdo.

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

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

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os conceitos e categorias apresentados atendem aos propósitos que foram criados adequadamente e continuam sendo válidos. Porém, quando Santana (2007) categoriza os conceitos a partir da perspectiva política, ela facilita a compreensão da qualidade e possibilita que diferentes elementos das outras categorias possam ser absorvidos nessa sua nova visão. Por isso, sua categorização pode ser ampliada, de modo a oferecer mais recursos na análise da qualidade e também para reparar fragilidades das categorias, como por exemplo, oferecer poucos elementos operacionais para analisar a prática da qualidade na educação; algumas características se mostram confusas e precisam ser melhor explicadas; além disso, por mais que tente abarcar a

qualidade como um todo, ainda não é suficiente para dar conta da complexidade do tema.

Sendo assim, um primeiro elemento que deve ser explicado é que, dadas as duas possibilidades da categorização apresentada por Santana, o conceito de Demo (2001) sobre a qualidade política e formal, explicado anteriormente, foi agrupado como um conceito da racionalidade crítica, visto que o ponto de vista de Demo é que as duas formas de qualidade propostas por ele são inseparáveis. Entretanto, a realidade pode mostrar que se tem preferência por apenas um tipo e não por ambos. Pois, como explica Dias Sobrinho (2008, 817-818), está claro que, atualmente, as noções de qualidade e seus modelos de avaliação estão ancorados nas doutrinas e práticas neoliberais.

Ou seja, a qualidade formal, importante aspecto que valoriza as habilidades técnicas, termina por se relacionar estreitamente com a racionalidade instrumental. Por outro lado, a qualidade política tem a função de ressaltar a importância de se pensar os sujeitos como protagonistas de suas histórias, extrapola-se o aspecto educacional, relaciona-se, assim, com a racionalidade crítica. Por essas razões, compreende-se a indissociabilidade conceitual e a categorização de Santana, entretanto, a separação aqui realizada é tanto didática quanto fundada na suspeita de que, na realidade, os conceitos não são utilizados conjuntamente.

Superada esta primeira questão, o trabalho proposto por Santana (2007) será utilizado como ponto de partida no sentido de atualizar a categorização realizada por ela e ampliá-la, incluindo, de maneira geral, três perspectivas que parecem ter sido deixadas de lado e que serão explicadas adiante, a saber: a) a aplicação prática da avaliação da qualidade; b) o estabelecimento dos *stakeholders* nos discursos da qualidade; c) a superação do uso da qualidade como um guarda-chuva protetor.

O primeiro ponto, então, assume que a discussão acerca do efeito atual da qualidade sobre a educação brasileira é um aspecto que deve ser analisado além da teoria, diferente dos autores trabalhados por Santana. A discussão também deve ser em torno das implicações práticas, mais precisamente, sobre a avaliação da qualidade, ponto central no gerenciamento das instituições de educação do Brasil, públicas e privadas.

A dimensão da qualidade na avaliação da educação superior se faz importante na medida em que as políticas de avaliação também sofreram grande influência da lógica

produtivista e mercadológica da educação, no sentido de que seu intuito, inicialmente, era avaliar de modo quantitativo e objetivo a eficiência educacional (Barreyro e Rothen 2006).

Essa influência no âmbito da avaliação é favorecida na medida em que uma enorme gama de instituições de ensino, cursos e propostas surgem desordenadamente no início da década de 1990, momento que a avaliação incide como necessidade regulatória e assume características de uma intervenção governamental de emergência (DIAS SOBRINHO, 2010).

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

Por outro lado, ao permitir que a noção de qualidade desejada seja decidida de maneira conjunta e processual, na medida em que haja a participação dos principais envolvidos no processo, chega-se ao modelo educativo de avaliação. Logo, as avaliações que se caracterizam como educativas ou formativas tem o intuito de desenvolver e aprimorar o trabalho produzido pela instituição avaliada. Diferente do modelo regulatório, a ênfase é na análise qualitativa e considera crucial a participação de todos os segmentos da instituição, seu processo é, então, participativo e democrático (RIBEIRO, 2015, p. 148).

Para além dos modelos e conceitualmente falando, avaliar implica a medição de algo e, para Cabrito (2009), quando isso acontece, necessariamente se envereda em um processo comparativo. Caso ocorra a comparação com objetos diferentes, Cabrito entende que começaria um acirramento que é contraproducente e inadequado ao campo da Educação.

Com base nessas afirmações diversos autores lançaram críticas ao modelo favorecido pela abordagem instrumental e investiram em evidenciar a lógica capitalista por trás dessas propostas. Isto porque há a clara tendência, ao longo dos anos, em



transformar a Educação em mercadoria, e a competição do modelo capitalista não cabe no espectro da formação humana, social e científica, porque não se comercializa um bem público e legítimo. (BIANCHETTI, 2008; DIAS SOBRINHO, 2004; GENTILLI, 1994; TORRES E SOARES, 2014)

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

Nesse sentido, situar os *stakeholders* e seus devidos interesses torna o conceito de qualidade mais operacional, ou seja, favorece a identificação de que qualidade se fala nos discursos políticos, empresariais e pessoais. Assim, ao considerar esse viés de análise, preenche-se uma lacuna das racionalidades crítica e instrumental no que tange a aplicabilidade das categorias.

Por fim, mas não menos importante, o discurso perpetrado pela qualidade não é aceito por todos, deve ser levado em consideração que utilizar esse conceito é, possivelmente, incorrer na manutenção de um posicionamento político hegemônico e socialmente excludente. Sobre isso, Ghanem (2000, p. 181) explica que “a implementação de programas de qualidade no âmbito do serviço público é comumente acompanhada da identificação do cliente como sendo ‘o conjunto da sociedade’, o que seria uma indiferenciação inaceitável.”

Machado (1997) complementa essa problematização inicial quando coloca como propósito da educação uma formação cidadã, ou seja, uma educação caracterizada “como a construção de instrumentos legítimos de articulação entre projetos individuais e projetos coletivos.” (GHANEM, 2000, p. 182). Justamente por conceber a educação dessa forma, não cabe a correspondência entre qualidade e satisfação do cliente, afinal, os interesses seriam aqueles que tenham relação com um desenvolvimento social ético e em prol da redução das desigualdades.

Dessa forma, problematizar a qualidade consiste em colocar em dúvida se a utilização desse conceito é favorável ou não aos interesses sociais. Por isso, quando

Ghanem (2000) sugere pensar uma educação democrática, invés de uma educação de qualidade, ele representa um pensamento crítico que almeja superar, por exemplo, a educação baseada na transmissão do conhecimento, ou como diria Paulo Freire, a educação bancária.

Em suma, as críticas de Ghanem sobre o uso da qualidade, instauram um movimento contrário ao que a maioria dos autores que tratam sobre a qualidade reproduzem. Isso significa, para Ghanem (2000), que a utilização arbitrária da qualidade, mesmo que respaldada teoricamente, não é o suficiente para produzir mudanças efetivas na educação, é preciso, antes de mais nada, superar essa questão e propor novos termos e objetivos educacionais. A contribuição desse tipo de questionamento é, justamente, materializar a oposição entre o conservadorismo mercadológico da educação e a inovação proposta pela emancipação social crítica e responsável com os interesses coletivos (Dias Sobrinho, 2013).

Sendo assim, o que se apresenta a seguir são as categorias elaboradas por Santana (2007) acrescidas das perspectivas que foram relatadas, isso significa que não houve exclusão de partes do seu trabalho, ele apenas foi atualizado e ampliado. Porém, a apresentação da categorização foi modificada, de modo que permita maior operacionalização do trabalho, inclusive, o termo “racionalidade” foi substituído por “qualidade”, por entender que dessa forma as definições podem se tornar mais práticas.

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

#### **a) Qualidade Crítica na Educação Superior**

Compreende a educação superior como possibilidade de emancipação humana, comprometida com o processo de desenvolvimento econômico, cultural, social e democrático. Tem por finalidade contribuir para a coesão social, com ênfase na equidade, tanto no sentido de oportunidades de acesso à educação superior, quanto no nível de homogeneidade da educação que é proporcionada pelas instituições. Estas, por sua vez, tem o papel de prezar pelo diferente, e pela relevância e pertinência de sua participação na emergência das especificidades locais. Dá-se ênfase à capacidade dos

sujeitos em se tornar conscientes e participativos na determinação do conhecimento que cada grupo necessita produzir, reconhecendo e utilizando o que já existe que suporte sua produção. Aliado a este objetivo, propõe-se uma avaliação amplamente participativa, que tenha o intuito de desenvolver, aprimorar e dar suporte ao trabalho desenvolvido.

**Descritores:** Emancipação; Autonomia; Compromisso social; Democrático; Coesão social; Equidade; Participação.

QUADRO 3 - ASPECTOS DA QUALIDADE CRÍTICA

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

Fonte: Elaborado pelos autores.

### b) Qualidade Instrumental na Educação Superior

Concebe que o principal objetivo da educação é atuar no desenvolvimento econômico e preparar os indivíduos para o mercado de trabalho. Por isso, utiliza princípios pautados na eficiência e controle dos processos e resultados da educação, visando não só a acumulação de capital, como também a satisfação do consumidor-aluno. Preza pelo desenvolvimento da habilidade de manejar os meios, técnicas e procedimentos diante dos desafios, como caminho necessário à potencialização do sujeito pensando sua empregabilidade. A ênfase do processo de ensino continua sendo baseada na transmissão do conhecimento, na educação bancária, como diria Paulo

Freire. Deste modo, o processo avaliativo tem caráter tecnocrático e centralizador, com a função de garantir o cumprimento das normas estabelecidas no processo mercantilizado de produção de sujeitos e de conhecimento.

**Descritores:** Eficiência; Satisfação; Controle; Científico-tecnológico; Consumo; Mercado; Competitividade; Acumulação de capital; Desenvolvimento econômico; Transmissão de conhecimento; Tecnocrático.

QUADRO 4 - ASPECTOS DA QUALIDADE INSTRUMENTAL

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

Fonte: Elaborado pelos autores.

Em suma, a distinção realizada entre uma qualidade crítica e uma outra instrumental, diz respeito a um posicionamento político. Enquanto a primeira se coloca como um conceito de vanguarda, objetivando os interesses sociais e buscando superar as imposições mercadológicas e capitalistas na educação, a segunda trata de conservar os métodos de ensino pautados na transmissão de conhecimento e em favorecer a formação do profissional, e não do cidadão crítico e emancipado politicamente.

Como posicionamento político, essa categorização da qualidade reflete o cenário brasileiro atual, extremamente polarizado e confuso. Não é à toa que quando as forças políticas se mostram divididas em dois grandes grupos ideologicamente opostos, e

separam, por consequência, a própria sociedade como um todo, rotulando uns aos outros como defensores de uma determinada ideologia em um discurso inflamado de ressentimentos, se instaure, nesse ponto, uma falta de clareza na análise da realidade política, na definição de objetivos e na escolha dos termos e conceitos nos mais diferentes contextos.

No campo da educação não é diferente, o discurso político se alastra também muito dividido entre os responsáveis por gerenciar os rumos da educação brasileira, ao final, o resultado é um constante jogo de forças, em que os grupos se alternam na liderança e controle do poder nos processos decisórios que envolvem as diretrizes educacionais. A qualidade, como um elemento utilizado na educação, sofre as consequências de uma polarização política, vista como uma ferramenta que pode servir aos dois lados de uma mesma moeda.

## **REFERÊNCIAS**

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

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

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

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

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

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

BIANCHETTI, Roberto Gerardo. Educação de qualidade: um dos dilemas fundamentais para a definição das políticas educativas. **Trabalho, Educação e Saúde**, vol. 6, no. 2, p. 233–258, 2008.

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

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

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

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

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

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

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

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

\_\_\_\_\_. **Educar pela pesquisa**. 5º ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação Ética E Política Em Função Da Educação Como Direito Público Ou Como Mercadoria? **Educ. Soc., Campinas**, vol. 25, n. 88, p. 703-725, Especial - Out. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessos em: 10 abr. 2018

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v.13, n.1, p.193-207, mar. 2008. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772008000100011&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000100011&lng=pt&nrm=iso)>. Acessos em: 15 mar. 2018

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação E Transformações Da Educação Superior Brasileira (1995-2009): Do Provão Ao Sinaes. **Avaliação (Campinas)**; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 195-224, mar. 2010. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772010000100011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772010000100011&lng=en&nrm=iso)>. Acessos em: 15 abr. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772010000100011>.

DIAS SOBRINHO, José. Educação superior: bem público, equidade e democratização. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 107-126, Mar. 2013. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772013000100007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772013000100007&lng=en&nrm=iso)>. Acessos em: 05 mar. 2018.  
<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772013000100007>.

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

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

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

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993

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

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

GENTILI, Pablo. "O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional". Em Pablo Gentili & Tomaz Tadeu da Silva (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 133

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

GHANEM, E. **Educação escolar e democracia no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Ação Educativa, 2004. 232 p.

GINÉ, Climent. Des de L'esfere dels Valor. **Rev. Blanquerna**, no.7, 2002.

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

GUSMAO, J.B. A construção da noção de qualidade da educação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 299-322, jun. 2013. Disponível em:



[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362013000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362013000200007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 25.12.2016.

HARVEY, L. **Analytic Quality Glossary**. Quality Research International: 2004–2018. Disponível em: <<http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/>>. Acessos em: 06 abr. 2018

HARVEY, Lee; GREEN, Diana. Defining Quality. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, vol. 18, no. 1, p. 9–34, 1993.

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

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

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

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

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

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

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

PRAZERES, P. M. **Dicionário de termos da qualidade**. São Paulo: Atlas, 1996

PUCCI, Bruno. Teoria crítica e educação. Em PUCCI, Bruno (org.) **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Coleção Ciências Sociais da Educação. Petrópolis: Vozes, 1994.

RAMOS, C. Excelência na educação: a escola de qualidade total. Em **Revista Tecnologia Educacional**, n. 21, Rio de Janeiro, jul.-ago. 1992

RIBEIRO, J. L. L. S. SINAES: o que aprendemos acerca do modelo adotado para avaliação do ensino superior no Brasil. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 20, n. 1, p. 143-161, Mar/2015.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar**: por uma docência de melhor qualidade. 2º ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ROBBINS, S. P. **Administração**: Mudanças e perspectivas. São Paulo: Saraiva, 2000

SANTANA, F. F. **A dinâmica da aplicação do termo qualidade na educação superior brasileira**. São Paulo: Editora Senac. 2007.

SOARES, S.R.; TORRES, M.M.O. “Qualidade do ensino: como docentes pesquisadores encaram esse desafio da universidade contemporânea?”. Em Soares, S.R.; Martins, E.S. Org. **Qualidade do ensino**: Tensões e desafios para os docentes universitários na contemporaneidade. Salvador: Edufba, 2014. p. 298

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade do século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2005.

SCHOLTES, P. R. **Times da qualidade**: como usar equipe para melhorar a qualidade. Rio de Janeiro: Qualimarty, 1992.

TEBOU, J. **Gerenciando a dinâmica da qualidade**. Rio de Janeiro: [S. l.], 1991.

TYLER, Ralph W. **Basic principles of curriculum and instruction**. University of Chicago, Illinois, U.S.A. 1949.

WATTY, Kim. Quality in accounting education: what say the academics? **Quality Assurance in Education**, vol. 13, no. 2, p. 120–131, 2005.

ZITKOSKI, Jaime José. Educação de qualidade: que qualidade queremos? Em OLIVEIRA, Lorita Maria de (org.). **Qualidade em educação: um debate necessário**. Série Interinstitucional. Passo Fundo: Universidade de Educação Básica, 1995.

