

membros da associação (Lock, 1999). Antes do início dos anos de 1990, os critérios de acreditação AACSB eram considerados como demasiado mecanicistas, estabelecendo *standards* mínimos para aspectos como as qualificações do *staff* e o conteúdo das disciplinas. Contudo, a acreditação era vital para a obtenção de fundos privados e governamentais.

Enquanto agência especializada, a AACSB procedia à acreditação de programas de licenciatura e pós-graduação na área da gestão de empresas e contabilidade. A partir de 1991, uma nova missão tem em consideração não só os *standards* propostos, como defende a diversidade da educação em gestão. A partir desta data, a decisão de acreditação baseava-se na auto-avaliação das escolas e nos relatórios dos pares (AACSB, 2001). Até meados dos anos de 1990, a AACSB restringiu as suas operações à América do Norte, onde, uma em cada três escolas de gestão, tem acreditação total, incluindo os programas de MBA. Depois, iniciaram a acreditação de escolas europeias de gestão (Grupo ESSEC de França), transformando-se na AACSB, The International Association for Management Education (Lock, 1999). Mais tarde, a AACSB juntou a palavra *International* ao seu acrónimo e mudou o seu nome para Association to Advance Collegiate Schools of Business e, obviamente, tentou ir para além da América do Norte e espalhar a sua influência à volta do mundo.

Até Abril de 2004, foram acreditadas 480 instituições pela AACSB, das quais 34 oferecem somente programas de licenciatura, 42 oferecem somente programas de pós-graduação e as restantes 404 são instituições que oferecem, simultaneamente, programas de licenciatura e pós-graduação em gestão. Das 480 instituições acreditadas, 62 localizam-se fora dos EUA (AACSB International Homepage).

Em 2003, a AACSB procedeu à revisão dos seus *standards* e adoptou um novo conjunto para acreditação de escolas de gestão. Estes *standards* dividem-se em três grupos, como se segue (AACSB, 2004):

- *Standards de Gestão Estratégica*
- missão;
- adequação da missão;
- missão dos estudantes;
- objectivos de melhoria contínua;
- estratégias financeiras.
- *Standards de Participação*
- admissão de estudantes;
- retenção de estudantes;

- suficiência de *staff* – apoio aos estudantes;
- suficiência de docentes;
- qualificação dos docentes;
- gestão dos docentes e apoio;
- responsabilidade dos docentes em termos de educação;
- responsabilidade individual dos docentes em termos de educação;
- responsabilidade educacional dos estudantes.

Standards de Garantia de Aprendizagem

- gestão dos *curricula*;
- objectivos de aprendizagem da licenciatura;
- nível educacional da licenciatura;
- objectivos de aprendizagem dos mestros generalistas;
- objectivos de aprendizagem dos mestros especializados;
- nível educacional dos mestros;
- nível educacional dos doutoramentos.

Em termos de garantia de qualidade aos diferentes actores sociais, a AACSB International enfatiza que a sua acreditação garante que as escolas de Gestão (AACSB International Homepage):

- gerem os recursos para atingir uma missão vibrante e relevante;
- desenvolvem os conhecimentos em gestão através da investigação dos docentes;
- fornecem um elevado calibre de qualidade de ensino e dos *curricula* correntes;
- cultivam uma importante (*meaningful*) interacção entre os estudantes e docentes qualificados;
- produzem graduados que alcançaram objectivos específicos de aprendizagem.

O Modelo EQUIS

O EQUIS é um programa de certificação de qualidade gerido pela EFMD e o seu principal objectivo consiste em elevar os padrões e os níveis de excelência no ensino de gestão, encontrando-se intimamente relacionado com a missão da EFMD («Ser a força conducente à sustentabilidade da Excelência na Europa»).

Apesar de ser um programa pensado em práticas e valores europeus, tem um âmbito de actuação global, sendo, actualmente, o sistema principal de avaliação, melhoria e certificação de qualidade das instituições dedicadas ao ensino da gestão. O âmbito global permite, por um lado, o estabelecimento de normas e padrões de avaliação, uma aprendizagem mútua e a disseminação das melhores práticas (*benchmarking*) e, por outro lado, permite o desenvolvimento de uma estrutura de análise da qualidade para diferentes contextos culturais e institucionais. O EQUIS reconhece

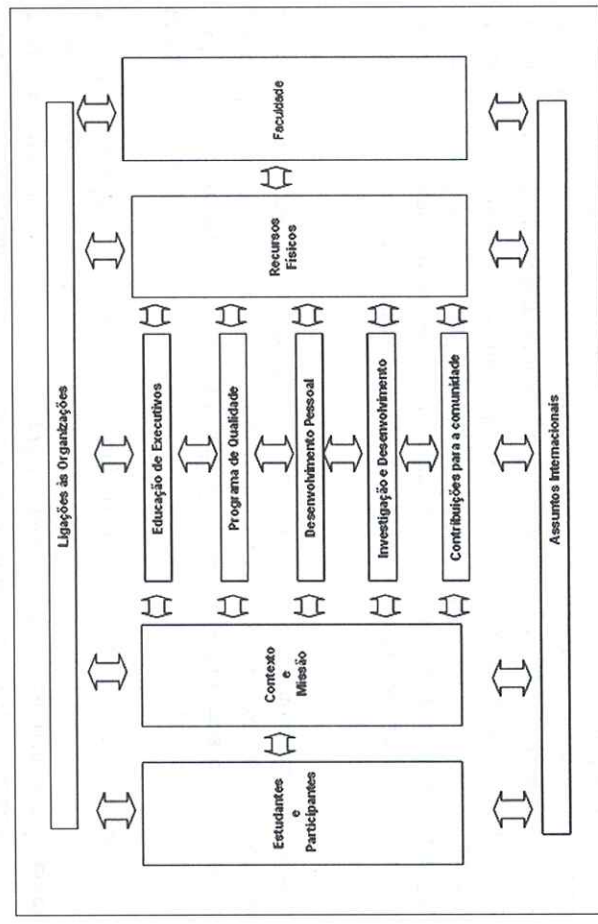
a diversidade e dinamismo das diferentes abordagens ao ensino da gestão e nega a existência de *one best model* para as escolas de gestão. Defende que cada país tem uma abordagem própria ao ensino, pelo que a concepção, os conteúdos e objectivos dos programas diferem naturalmente de país para país (e muitas vezes dentro do próprio país).

O EQUIS é reconhecido em todo o mundo e procura, simultaneamente, promover o reconhecimento nacional e internacional das instituições certificadas. A certificação é feita a todas as dimensões da organização, desde os *curricula* dos programas às actividades dos departamentos, tais como, a investigação, os serviços prestados à sociedade. Um dos aspectos relevantes deste sistema de certificação reside na procura de um equilíbrio entre a qualidade académica e as vantagens proporcionadas, com uma forte interacção com o mercado de trabalho.

As traves mestras do modelo apontam para a internacionalização (corpo docente e docente) e uma forte ligação ao mercado de trabalho (Figura).

O EQUIS atribui uma grande importância à criação de um ambiente de aprendizagem, nas instituições de ensino da gestão, que permita o desenvolvimento das capacidades empreendedoras e de gestão dos seus alunos, assim como uma consciência de responsabilidade social.

FIGURA
O Modelo EQUIS



Até 16 de Junho de 2004, a Fundação Europeia tinha acreditado um total de 73 escolas de gestão, depois de terem passado pelo crivo da avaliação do sistema para a qualidade EQUIS, para desenvolvimento da gestão. Cerca de um terço destas escolas eram de fora da Europa, de países de todos os continentes, incluindo 4 nos EUA e 3 na China (EQUIS Homepage). Tal como a AACSB International, a EFMD, através do seu projecto EQUIS, acredita instituições-membros à volta do mundo baseando-se numa metodologia que tem como fio condutor a missão desenvolvida pelo EQUAL em 1996 e utilizada como quadro de referência para a avaliação e melhoria constante da qualidade na educação em gestão, conhecida por Modelo Dinâmico de Desenvolvimento de Qualidade (Figura, p. 28). O modelo, que se propõe ser utilizado pelas escolas que se candidatam como instrumento de auto-avaliação, incorpora os critérios principais de qualidade utilizados para acreditação nacional pelas associações-membros da EQUAL e serve de base para uma auditoria estratégica conducente à acreditação (EQUIS, 2002). Podemos ver pelo modelo da Figura que todos os actores sociais de uma instituição estão envolvidos.

O esquema de acreditação EQUIS aborda três áreas dos critérios de qualidade (EQUIS, 1998):

- elevados *standards* internacionais de qualidade em todas as áreas definidas no modelo EQUIS;
- um nível significativo de internacionalização, como definido no modelo EQUIS;
- as necessidades do mundo empresarial estão bem integradas nos programas, actividades e processos.

Os critérios de qualidade a respeitar pelas entidades, candidatas a este certificado, agrupam-se em três áreas de igual importância: critérios gerais de qualidade, dimensão internacional e relações com o mundo empresarial (para mais detalhes, consulte o sítio oficial da EFQM: www.efqm.com).

A internacionalização e as relações com o mundo empresarial constituem traves mestras dos *standards* de qualidade do modelo EQUIS. A própria EFMD é uma associação de empresas, organizações públicas e governamentais, instituições académicas, assim como de associações industriais.

CONCLUSÃO

Podemos estar certos de que estas ideias para o desenvolvimento sustentado da qualidade são ideias de sucesso. Mas não acredite na sua facilidade de implementação. Na qualidade de autores deste artigo, permitam-nos deixar alguns avisos.

A qualidade é um mito, e um mito é parte da realidade. Os mitos abundam nas organizações e, quando bem geridos, ajudam ao desenvolvimento das mesmas. A avaliação é um ritual. Tudo isto é bastante simples de escrever num quadro branco numa sala de aulas. É também «muito fácil esquecer as implicações do que acabamos de discutir, especialmente se fomos socializados nos modos convencionais de inquirir em geral e avaliar em particular» (Guba/Lincoln, 1989).

Não nos esqueçamos de que cada índice, cada medida, muda a realidade. Resta-nos, então, um problema irresolúvel, o da diferença entre a pintura e a realidade. Trata-se de um problema de estética e a abordagem construtivista não é a solução, mas sim o encorajamento e a emancipação proveniente de um processo dinâmico e dialéctico.

E não nos esqueçamos, também, de que necessitamos de um longo processo de aprendizagem conjunta, em que todos os membros da universidade são responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento, pelo desenvolvimento dos departamentos e pelo desenvolvimento da universidade. Neste processo, os estudantes são membros e não clientes da universidade. Ao participarem na gestão, por exemplo, impondo as datas e a ordenação dos exames, os estudantes são co-responsáveis, não podendo sacudir todas as culpas do fracasso para cima dos docentes. A autoridade exige responsabilização.

A aquisição de uma vasta experiência deve ser anterior às políticas governamentais que fazem depender as dotações orçamentais dos resultados da avaliação. Infelizmente, os governos não aceitam esta recomendação e esta é talvez a principal razão porque muitas das tentativas de avaliar a qualidade no ensino superior (e não só) produzem somente stress e não contribuem para uma dinâmica de qualidade no processo de aprendizagem.

Os estudantes e os professores que sejam capazes de trocar de papéis são pessoas adultas com diferentes experiências de vida. Se os estudantes e os professores forem capazes de se aceitar mutuamente, então serão capazes de encontrar caminhos de entrelaçada. Não existe um estudante-tipo. Cada estudante tem os seus interesses pessoais, as suas competências próprias, as suas experiências, os seus talentos. O mesmo acontece com os professores. Não existe conhecimento básico. O conhecimento depende do estudante, isto é, depende da sua capacidade para questionar e da sua vontade para dedicar quatro ou cinco anos da sua vida para aprender.

As universidades devem centrar os seus esforços na construção de um ambiente sem restrições à aprendizagem e que conduza à emancipação dos seus membros (não esquecendo que os alunos são membros e não clientes). Um ambiente que tenha em

consideração o empenhamento de todos, a troca de informação, a formação contínua dos seus membros, num diálogo construtivo com os empregadores e a sociedade civil no seu todo.

E só agora reparamos que não falamos de investigação. Esta é fundamental em qualquer processo de melhoria da qualidade e para que se desenvolvessem as organizações necessitam, antes de mais, criar um clima distendido, onde a partilha de informação e o conhecimento seja uma constante (um dos princípios da Gestão Total da Qualidade).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AACSB (2001), **Standards for Business Accreditation**. AACSB International - The Association to Advance Collegiate Schools of Business. St. Louis, Mo. (www.aacsb.edu).
- AACSB (2003), **Maintenance of Accreditation Handbook**. AACSB International - The Association to Advance Collegiate Schools of Business. St. Louis, Mo. (www.aacsb.edu).
- AACSB (2004), **Eligibility Procedures and Accreditation Standards for Business Accreditation**. AACSB International - The Association to Advance Collegiate Schools of Business, St. Louis, Mo. (www.aacsb.edu).
- ALY, N. e AKPOVI, J. (2001), «Total Quality Management in California Public Higher Education». *Quality Assurance in Education*, vol. 9(3), pp. 127-131.
- BERGMAN, B. e KLEFSJO, B. (1994), **Quality from Customer Needs to Customer Satisfaction**. Lund, Studentlitteratur.
- BNQP (2004), **Education Criteria for Performance Excellence**. National Baldrige Quality Program. Gaithersburg, Md. (www.quality.nist.gov).
- BOADEN, R. J. (1996), «Is total quality management really unique?». *Total Quality Management*, vol. 7(5), pp. 553-570.
- BURKHALTER, B. B. (1996), «How can institutions of higher education achieve quality within the new economy?». *Total Quality Management*, vol. 7(2), pp. 153-160.
- BYRNE, J. A. (1997), «Management theory or fad of the month?». *Business Week*, 23 de Junho.
- CHEA (2002), **The Fundamentals of Accreditation - What do You Need to Know?** Council for Higher Education Accreditation. Washington, D.C. (www.chca.org).
- CROSBY, P. B. (1979), **Quality is Free**. New York Press, New York.
- DEAN, J. W. e BOWEN, D. E. (1994), «Management theory and total quality: Improving research and practice through theory development». *Academy of Management Review*, vol. 19(3), pp. 392-418.
- DEMING, W. E. (1986), **Out of Crisis: Quality, Productivity and Competitive Position**. Cambridge University Press, Cambridge.
- EATON, J. (1999), **An Overview of U.S. Accreditation**. Council for Higher Education Accreditation. Washington, D.C. (www.chca.org).
- EQUIS (1998), **EQUIS Quality Standards**. European Foundation for Management Development. Bruxelas, Bélgica (www.efmd.be).
- EQUIS (2002), **The Dynamic Model for Quality Development: Guidance Notes on the EQUIS Quality Criteria**. European Foundation for Management Development. Bruxelas, Bélgica (www.efmd.be).
- FARRAR, M. (2000), «Structuring success: a case study in the use of the EFQM». In L. Dobyns e C. Crawford-Mason (1991), **Quality or Else**. Houghton Mifflin, Boston.
- FISHER, J. L. (1993), «TQM: a warning for higher education». *Education Record*, vol. 74(2), pp. 15-19.
- FLOOD, R. L. (1993), **Beyond TQM**. John Wiley & Sons, London.
- FUCHSBERG, G. (1992a), «Total quality is termed only partial success». *Wall Street Journal*, 1 de Outubro.
- FUCHSBERG, G. (1992b), «Quality programs show shoddy results». *Wall Street Journal*, 14 de Maio.
- GARVIN, D. A., (1994), «History and evolution of the quality movement». In H. Costin (Ed.), **Readings in Total Quality Management**. The Dryden Press, Orlando, FL.
- GIROUX, H. e LANDRY, S. (1998), «Schools of thought in and again total quality». *Journal of Managerial Issues*, vol. 10(2), pp. 183-203.

- GUBA, E. G. e LINCOLN Y. S. (1989), **Fourth Generation Evaluation**. Newbury Park, London, New Delhi.
- HARVEY, L. e GREEN, D. (1993a), «Defining Quality», *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 18(1), pp. 9-34.
- HARVEY, L. e GREEN, D. (1993b), «Assessing quality in higher education: a transbinary research project», *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 18(2), pp. 143-148.
- HIDES, M. T., DAVIES, J. e JACKSON, S. (2004), «Implementation of EFQM excellence model self assessment in the UK higher education sector - lessons learned from other sectors», *The TQM Magazine*, vol. 16(3), pp. 194-201.
- HOLMES, G. e McELWEE, G. (1995), «Total quality management in higher education: how to approach human resource management», *The TQM Magazine*, vol. 7(6), pp. 5-10.
- ISHIKAWA, K. (1985), **What is Total Quality Control? - The Japanese Way**. 2.^a edição. Prentice Hall, London.
- JURAN, J. M. (ed) (1989), **Juran on Leadership for Quality - An Executive Handbook**. The Free Press, New York.
- JURAN, J. M. e GRINA, F. M. (1993), **Quality Planning and Analysis: From Product Development through Use**. McGraw-Hill, New York.
- KOCH, J. V. (2003), «TQM: why is its impact in higher education so small?», *The TQM Magazine*, vol. 15(5), pp. 325-333.
- KOCH, J. V. e FISHER, J. L. (1998), «Higher education and total quality management», *Total Quality Management*, vol. 9(8), pp. 659-668.
- KONDO, Y. (1995), **Company - Wide Quality Control**. Tokyo 3a Corporation.
- LAGROSEN, S., SEYED-HASHEMI, R. e LEITNER, M. (2004), «Examination of the dimensions of quality in higher education», *Quality Assurance in Education*, vol. 12(2), pp. 61-69.
- LAMICQ, H. e JENSEN, H. (2003), «On accreditation schemes for higher education in europe», *European Education*, vol. 35(2), pp. 16-41.
- LAWRENCE, J. J. e DANGERFIELD, B. (2001), «Integration professional reaccreditation and quality award processes», *Quality Assurance in Education*, vol. 9(2), pp. 80-91.
- LAWRENCE, J. J. e MCCOLLOUGH, M. A. (2001), «A conceptual framework for guaranteeing higher education», *Quality Assurance in Education*, vol. 9(3), pp. 139-152.
- LILLRANK, P. e KANO, N. (1989), **Continuous Improvement - Quality Control Circles in Japanese Industry**. Ann Arbor, MI: Center for Japanese Studies, The University of Michigan.
- LOCK, A. (1999), «Accreditation in business education», *Quality Assurance in Education*, vol. 7(2) pp. 68-76.
- MARTZ, B., MCKENNA J. e SIEGALL, M. (2001), «Applying a standard performance model to a university setting», *Business Process Management Journal*, vol. 7(2), pp. 100-112.
- McADAM, R. e WELSH, W. (2000), «A critical review of the business excellence quality model applied to further education colleges», *Quality Assurance in Education*, vol. 8(3), pp. 120-130.
- McKENNA, J. F., COTTON, C. C. e VAN AUKEN, S. (1995), «Business school emphasis on teaching, research and service to industry», *Journal of Organizational Change Management*, vol. 8(2) pp. 3-16.
- NONAKA, I. (1995), «The recent history for quality in Japan», In J. M. Juran (ed.), **A History of Managing for Quality - The Evolution, Trends, and Future Directions of Managing for Quality**. ASQC Quality Press, Milwaukee, WI.
- REED, R., LEMAK, D. J. e MONTGOMERY, J. C. (1996), «Beyond processes: TQM content and firm performance», *Academy of Management Review*, vol. 21(1), pp. 173-202.
- OSSEO-ASARE, Jr., A. E. e LONGBOTTOM, D. (2002), «The need for education and training in the use of the EFQM model for quality management in UK higher education institutions», *Quality Assurance in Education*, vol. 10(1), pp. 26-36.
- SAHNEY, S., BANWET, D. K. e KARUMES, S. (2004), «Conceptualizing total quality management in higher education», *The TQM Magazine*, vol. 16(2), pp. 145-159.
- SARAIWA, P. M., ROSA, M. J. e D' OREY, J. L. (2003), «Applying an excellence model to schools», *Quality Progress*, vol. 36(11), pp. 46-51.
- SCHWARTZMAN, R. (1995), «Are students customers? The metaphoric mismatch between management education and education», *Education*, vol. 116(2), pp. 215-222.
- SENIGE, P. (1990), **The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organisation**. Doubleday Currency, New York.
- SEYMOUR, D. (1993), «Quality on campus», *Change*, vol. 25(3), pp.14-27.
- SEYMOUR, D. (1994), «The Baldrige comet», *Change*, vol. 26(1), pp. 16-27.
- SRIKANTHAN, G. e DALRYMPLE, J. (2003), «Developing alternative perspectives for quality in higher education», *International Journal of Educational Management*, vol. 17(3), pp. 126-136.
- TUTTLE, T. (1994), «Is total quality worth the effort? How do we know?», *New Directions for Higher Education*, vol. 21(32), pp. 21-32.
- WALKER, K. B. e BLACK, E. L. (2000), «Reengineering the undergraduate business core curriculum: aligning business schools with business for improved performance», *Business Process Management Journal*, vol. 6(3), pp. 194-213.

Gestão Total da Qualidade e instituições do ensino superior

NELSON SANTOS ANTÓNIO E ANTÓNIO TEIXEIRA

RESUMO: Para os autores deste artigo, a massificação do ensino obriga as instituições de ensino superior a adoptar uma filosofia de qualidade. O artigo descreve os princípios da Gestão Total da Qualidade e debruça-se sobre a dificuldade de os aplicar às instituições de ensino superior. Uma dificuldade que provém da dificuldade de definir o cliente.

Palavras-chave: Gestão Total da Qualidade, Gestão das Instituições de Ensino Superior

TITLE: Total Quality Management and higher education institutions

ABSTRACT: In this article, the authors explain the causes that force the universities to adopt a management based on the quality principles. The article describes the main quality management principles and analyses the difficulty to apply them to the universities.

Key words: Total Quality Management, Higher Education Institutions Management

NELSON SANTOS ANTÓNIO

nelson.antonio@iscte.pt

Professor de Estratégia e Gestão da Qualidade no ISCTE. Investigador da UNIDE/ISCTE.
Professor of Strategy and Quality Management at ISCTE. Researcher at UNIDE/ISCTE.

ANTÓNIO TEIXEIRA

afst@iscte.pt

Professor de Estatística e Gestão da Qualidade no ISCTE. Investigador da UNIDE.
Professor of Statistics and Quality Management at ISCTE. Researcher at UNIDE/ISCTE.

Nos últimos vinte anos, as instituições de ensino superior têm sido alvo de pressões cada vez mais intensas, no sentido de se reformarem e melhorarem a qualidade do seu ensino. Esta contestação é especialmente observável no caso das instituições que se dedicam ao ensino da gestão. No seu dia-a-dia, as escolas de gestão enfrentam não só ameaças permanentes dos concorrentes locais e internacionais, como são pressionadas para proceder à revisão dos seus programas (e à oferta de novos programas), no sentido de melhor lidar com a natureza dinâmica da envolvente de negócios e com as novas tendências de gestão de negócios para além das fronteiras nacionais. Os empregadores procuram licenciados mais eficazes e mais competentes nas diversas áreas da gestão, isto é, licenciados que se encaixem rapidamente na estrutura das suas empresas. Os governos, por outro lado, procuram ligar as dotações orçamentais às instituições de ensino superior aos resultados das avaliações (isto é, da qualidade do ensino ministrado).

A preocupação com a qualidade saltou rapidamente da indústria e serviços para o sector dos bens públicos (ensino, saúde), incluindo os sistemas públicos e privados. Na década de 1990, o sucesso na utilização dos instrumentos de gestão da qualidade nas empresas privadas e noutras levou muitas instituições europeias e norte-americanas de ensino superior a decidirem adoptá-los para aumentarem a sua competitividade e ultrapassarem a crise.

O aumento das expectativas dos estudantes e da sociedade e o facto do financiamento ser cada vez mais dependente dos resultados, fizeram com que muitas das instituições do ensino superior desenvolvessem e adoptassem programas para a melhoria da qualidade. Muitas delas começaram a utilizar filosofias e instrumentos de gestão desenvolvidos para a gestão de empresas, tais como os métodos baseados nos processos e na gestão total da qualidade, modelo bem conhecido de análise de sistemas (Crosby, 1979; Deming, 1986; Juran e Gryna, 1993).

Segundo Alv e Akpovi (2001) podemos resumir as preocupações destas instituições nas questões seguintes:

- «Como podemos tornar a administração mais eficiente e responsável, evitando empregar mais pessoas?»;
- «Como podemos melhorar a eficiência e a qualidade da educação?»;
- «Como pode uma instituição atrair uma nova geração de estudantes?»;
- «Como pode uma instituição orientar-se mais para os estudantes (consumidores)?»;
- «Como pode uma instituição ser mais responsável perante as necessidades, sempre em mudança, daqueles que empregam os seus graduados?»

Nos últimos anos do século passado, um número cada vez maior de universidades embarcaram no comboio da qualidade e começaram a utilizar abordagens sistémicas da gestão da qualidade, tais como a Reengenharia de Processos e outras metodologias de qualidade (Fisher, 1993; Seymour, 1993; Turtle, 1994; Koch e Fisher, 1998; Walker e Black, 2000; Aly e Akpovi, 2001). Mesmo que as histórias de sucesso sejam raras (Koch e Fisher, 1998), e muitas delas sejam mais focalizadas no lado administrativo (Schwarzman, 1995; Koch, 2003), esta tendência parece, contudo, estar a alastrar-se, assumindo formas diferentes.

Ao abraçarem a Gestão Total da Qualidade (GTQ) ou a Melhoria Constante da Qualidade (MCQ), como muitos académicos e profissionais da saúde designam (Seymour, 1993), as universidades estão, de facto, a instituir novas culturas, nas quais os princípios da qualidade, propostos por Deming e outros autores que contribuíram para o movimento da qualidade, são comunicados de modo a compreender os benefícios da garantia de qualidade, da constância de propósito, da melhoria constante, isto é, a satisfação do consumidor.

Em 1991, o maior organismo de acreditação das escolas de gestão dos EUA, o então denominado American Assembly of Collegiate School of Business (AACSB), adoptou um conjunto novo de *standards*, que, entre outras coisas, exigia às instituições que pretendiam ser acreditadas, a realização de um documento de auto-avaliação e desafiava as escolas a perseguir a melhoria constante. Pediam às escolas que, no relatório de auto-avaliação, descrevessem «a sua missão e os progressos relacionados com o seu cumprimento, assim como os processos para a melhoria constante dos seus programas em gestão e contabilidade» (AACSB, 2001). É escusado dizer que a missão, uma condição necessária para a acreditação, deveria basear-se na filosofia da GTQ. Ao identificar a missão, ao descrever o processo e as medidas-chave do desempenho com vista à monitorização e melhoria da qualidade, as escolas de gestão estavam a aplicar os conceitos de constância de propósito e melhoria constante propostos por Deming, um dos fundadores do movimento para a qualidade.

Em 1998, a Faculdade de Gestão e Economia da Universidade de Idaho concorreu ao Prémio de Qualidade do Estado de Idaho, um dos muitos prémios estatais que existem nos EUA baseados no prestigiado Malcolm Baldrige National Quality Award (MBNQA), gerido pelo Instituto Nacional de Standards e Tecnologia (NIST) do Departamento de Comércio dos EUA. Segundo Lawrence e Dangerfield (2001), o propósito da Faculdade ao concorrer ao prémio era o de apreender e executar o processo de auto-avaliação exigido pela AACSB para proceder à sua reacreditação. Esta abordagem à garantia da qualidade, relativamente nova para as instituições de

ensino superior, e que adopta o quadro referencial da MBNQA, originalmente pensado para a indústria, é utilizada como um instrumento de auto-avaliação como complemento à acreditação regional e nacional. De referir que esta abordagem era, muitas vezes, considerada como demasiado académica pela comunidade de negócios. Na continuação de discussões com associações de educação, incluindo o Academic Quality Consortium (AQC) da associação norte-americana do ensino superior, o NIST acrescentou a educação como uma das categorias para o MBNQA, em 1998. Em 2001, a Universidade de Wisconsin, Stout, foi a primeira a receber o prémio. Os critérios para a educação, baseados num conjunto de valores centrais para a excelência de negócios, foram pensados para «ajudar as organizações a utilizar uma abordagem integrada à gestão das organizações e que resulta em:

- transmissão aos estudantes e restantes actores sociais de valores conducentes à melhoria constante, contribuindo, assim, para a qualidade da educação;
- melhoria de todas as capacidades organizacionais;
- aprendizagem organizacional e pessoal» (BNQP, 2004).

De acordo com Seymour (1994), a junção da categoria educação:

- permitted uma auto-avaliação com sentido e um foco na melhoria dos resultados;
- estimulou a criação de um esforço interno para a melhoria constante na educação;
- forneceu um vocabulário e uma filosofia comuns, que transcendem as instituições e estimulam a partilha de cultura;
- forneceu um quadro que encoraja as instituições a inovar os seus processos de trabalho;
- forneceu à educação o mesmo tipo de catalisador que o Baldrige forneceu à indústria.

Enquanto que o MBNQA's Education Criteria for Performance Excellence disponibiliza um quadro de referência e um instrumento de avaliação, que permite às instituições norte-americanas compreenderem as suas forças e oportunidades para melhorar e, deste modo, conduzirem o seu planeamento de qualidade; a Fundação Europeia para Gestão da Qualidade (EFQM) disponibiliza um modelo de excelência que algumas instituições europeias de educação consideram útil para reorientarem os seus esforços, de modo a virarem-se mais para o consumidor e, simultaneamente, dar um cunho mais empresarial às suas actividades (Farrar, 2000; McAdam e Welsh, 2000; Osseo-Asare, Jr. e Longbottom, 2002; Saraiva, Rosa e D'Orey, 2003; Hiddes, Davies e Jackson, 2004).

Desde 1992 que a EFQM tem vindo a conferir o Prémio Europeu de Qualidade. Tal como o MBNQA nos EUA, o Prémio Europeu de Qualidade destinava-se, de início, às empresas, como reconhecimento da sua excelência organizacional e empe-

nhamento com a qualidade. Em 1996, uma categoria referente ao sector público foi acrescentada. E, em 2001, o St. Mary College Northern Ireland foi a primeira instituição de ensino a ganhar o prémio para essa categoria.

A utilização dos critérios de desempenho de excelência, baseados em critérios de algum tipo de prémio de qualidade, com a vista a rever e redireccionar os esforços para a qualidade de instituições do ensino superior, não é ainda muito comum. Contudo, o facto de cada vez maior número de universidades tentarem utilizá-los reflecte uma mudança de atitude dos directores das unidades de ensino superior em relação à gestão da qualidade e à melhoria dos resultados. Também, o facto de prémios prestigiados, como são o MBNQA e o European Quality Award (EQA), incluírem a educação nas suas categorias, constitui uma indicação das expectativas dos actores sociais e da sociedade em geral, isto é, estes esperam que as universidades desempenhem as suas funções cada vez melhor. Quando uma instituição de ensino superior concorre a um prémio, pode não estar interessada na sua obtenção, contudo o processo de auto-avaliação que o mesmo obriga fornece um quadro teórico que permite implementar os princípios da Gestão Total da Qualidade/Total Quality Management (GTQ/TQM) ou da Melhoria Constante da Qualidade/Constant Quality Improvement (MCQ/CQI) sem precisar começar do nada. Certamente que a avaliação externa será muito mais efectiva e completa após a auto-avaliação.

Uma universidade pode não estar interessada em concorrer com outras instituições, mas deseja implementar os princípios da qualidade. Neste caso, pode optar por um processo de acreditação. A acreditação é um excelente veículo para garantia da qualidade e melhoria da educação superior; uma vez que é um processo colegial e estimulado pelos pares. Por outras palavras, um esquema de acreditação que, tal como o administrado pela AACSB e EFQM para a educação em gestão, fornece um esquema de aplicação dos princípios da qualidade que foram testados e melhorados na indústria ao longo dos anos.

Em 2000, a conferência da confederação dos reitores europeus lançou um projecto de esquemas de acreditação na Europa e identificou duas funções principais: controlo de qualidade mínimo, essencialmente na forma de qualquer tipo de acreditação, e a promoção da garantia da qualidade (melhoria e excelência), referindo-se, neste caso, ao processo de avaliação interna e externa de uma instituição ou programa. Para muitas universidades europeias, a acreditação é muitas vezes vista como uma oportunidade para demonstrar a sua qualidade e melhorar a sua posição no mercado internacional. O valor acrescentado (internacionalização) encorajou muitas instituições europeias de ensino superior, principalmente nas disciplinas que possuem um elevado nível de internacionalização, tais como engenharia e gestão de empresas, a procurar a acreditação por uma agência externa. Até muito recentemente, e devido à falta

de actores pan-europeus neste campo, muitas dessas instituições contactaram agências norte-americanas, tais como Accreditation for Engineering and Technology (ABET) e AACSB-Internacional.

Um dos objectivos da Fundação Europeia para o Desenvolvimento da Gestão (EFMD), um centro de excelência para o ensino e desenvolvimento da gestão, fundado em 1972, é precisamente mudar a situação, isto é, criar organismos de acreditação europeus. Na sua conferência de directores, realizada na ESC Lyon, em 1996, a EFMD estabeleceu os seus planos para a Iniciativa Europeia para a Qualidade, que envolveria a formação de uma federação dos organismos de acreditação europeia das escolas de gestão, a ser denominada por European Quality Link (EQUAL), e um sistema de acreditação para as escolas, a ser designado por European Quality Improvement System (EQUIS), que serviria para acreditação internacional das escolas de gestão. Desde então, o EQUIS ganhou reconhecimento internacional.

Segundo dados disponíveis no portal da EQUIS, referidos a 16 de Junho de 2004, o European Quality Label já foi conferido a um total de 73 escolas de gestão. Acrescenta ainda que, em média, no período compreendido entre 1997 e 2002, uma em três escolas que expressaram interesse no EQUIS completou o processo de auto-avaliação e *peer review*. Destas, um quarto falhou o objectivo de conseguir o reconhecimento pelo EQUIS.

Dois terços das escolas acreditadas dispunham de uma gama completa de oferta de cursos, tais como licenciaturas, pós-graduações e cursos sem diploma académico. Das escolas acreditadas, 8 num total de 52 eram europeias, estando incluídas na lista total das escolas dos seguintes países: África do Sul; Alemanha; Austrália; Bélgica; Brasil; Canadá; Dinamarca; Espanha; EUA; Finlândia; França; Holanda; Hong-Kong; Irlanda; Itália; Noruega; Polónia; Reino Unido; Suécia e Suíça.

QUANDO FOI CRIADO O TERMO GTQ/TQM?

Actualmente, existem numerosos livros, artigos e jornais científicos com o título GTQ/TQM. Contudo, quase todas estas publicações foram produzidas muito recentemente, isto é, depois de 1990. Antes do termo GTQ/TQM aparecer, as designações Qualidade Total ou Controlo Total de Qualidade eram maioritariamente utilizadas nas publicações ocidentais e a designação *Company Wide Quality Control* era o termo dominante nas publicações japonesas dos anos de 1970 e 1980.

Outro fenómeno curioso relacionado com a GTQ/TQM é que ninguém sabe ao certo quem introduziu o termo, ou mais precisamente quando ele apareceu na cena

pública pela primeira vez (Boaden, 1996). Embora não seja dos autores mais conhecidos, tudo indica que foi A. V. Feigenbaum o primeiro a sugerir a designação GTQ/TQM. Possivelmente, o termo GTQ/TQM foi introduzido na parte final dos anos de 1980, como uma alternativa ao termo japonês *Company Wide Quality Control*, disseminando-se rapidamente durante os princípios dos anos de 1990.

Dobyns e Crawford-Mason (1994) identificam o nascimento do TQM como o resultado de uma reunião que teve lugar na Marinha norte-americana. O termo *Total Quality Control* não foi do agrado do almirante que conduzia a reunião, dado que o termo controlo tinha significados específicos nas Forças Armadas e nenhum deles estava associado a qualidade. Refira-se que, mais tarde, outro almirante preferiu adoptar a designação *Total Quality Leadership*.

A DEFINIÇÃO, ALCANCE E CONCEITOS PRINCIPAIS DA GTQ/TQM

Como Conti e outros teóricos afirmaram (Bounds *et al.*, 1994) não existe uma definição clara de GTQ/TQM. A definição varia de país para país, de empresa para empresa e de teórico para teórico. Uma definição pouco ou nada nos diz sobre o fenómeno definido. Dá-nos somente alguns conselhos que nos permitem encontrar mais facilmente o fenómeno entre outros fenómenos. Contudo, muito embora a maioria dos académicos concorde com a não existência de um consenso sobre a definição de GTQ/TQM, a revisão de literatura demonstra que existem alguns acordos implícitos referentes à sua definição, ao seu alcance e aos seus conceitos principais.

As questões seguintes resultam da revisão de literatura, onde o objectivo era identificar os principais componentes na abordagem GTQ/TQM e determinar as tendências actuais. Deste estudo comparativo, os seguintes elementos foram considerados como os conceitos principais da GTQ/TQM:

- Envolvimento muito forte da gestão de topo/Liderança;
- Melhoria Constante;
- Foco nos consumidores/Organizações estimuladas pelos consumidores;
- Envolvimento Total/Empenhamento Total/Responsabilidades Totais;
- Acções baseadas em factos/Abordagem científica;
- Foco no Processo;
- Foco nos Empregados/Trabalho de Grupo/Motivação/Emancipação;
- Foco na Aprendizagem/Formação e Educação;
- Construção de parcerias com Fornecedores, Consumidores e Sociedade;
- Abordagem sistémica/Construção de cultura TQM;
- Partilha de Informação.

UMA HISTÓRIA BREVE DA GTQ/TQM

Antes de apresentarmos a história da GTQ/TQM, devemos mencionar que consideramos que esta deve englobar quer os aspectos teóricos quer os aspectos práticos da qualidade. Estes dois aspectos estão interligados e são inseparáveis.

Podemos apresentar a história da qualidade de muitas maneiras. Um número significativo de investigadores concorda que o conceito ou a filosofia da qualidade existe desde há muito, variando os seus argumentos somente em relação à duração, que pode ir de vários séculos a vários milénios. Contudo, a abordagem sistémica da qualidade, ou o nascimento do moderno controlo da qualidade, teve a sua origem no tempo da produção em massa e, mais especificamente, com a aplicação à indústria das cartas de controlo desenvolvidas por Walter A. Shewhart.

Shewhart, dos Laboratórios Bell, foi a primeira pessoa a reconhecer a inutilidade dos métodos estatísticos tradicionais e desenvolveu e propôs o uso de cartas de controlo, para controlar os processos de produção industriais. A apresentação das cartas de controlo por Shewhart e a publicação do seu livro **Economic Control of Manufactured Product**, em 1931, são considerados os marcos do nascimento do controlo moderno da qualidade. O livro acima mencionado contém algumas notas interessantes sobre qualidade, consumidores e suas necessidades.

A aplicação dos métodos estatísticos nos processos de produção em massa levou ao aparecimento de uma definição precisa e mensurável de controlo de qualidade e foram dados os primeiros passos para a criação de uma disciplina científica (Garvin, 1994).

A Segunda Guerra Mundial proporcionou oportunidades para a aplicação das cartas de controlo em várias indústrias militares, e a sua aplicação contribuiu para que os EUA fossem capazes de produzir grandes quantidades de material militar a um preço relativamente baixo. Durante a Guerra foram treinados milhares de especialistas em qualidade. Em 1946, estes especialistas criaram a Sociedade Americana para o Controlo de Qualidade. A primeira revista norte-americana a debruçar-se sobre este assunto, a *Industrial Quality Control*, foi também publicada no mesmo período (1944). Posteriormente, a revista mudou o seu título para *Quality Progress*.

Muito embora os métodos de controlo de qualidade fossem aplicados, durante o período da Guerra, nas indústrias militares e o controlo de qualidade fosse reconhecido como disciplina pelos finais dos anos de 1940, poucos esforços foram dispendidos na aplicação destes métodos na indústria em geral, isto é, a sua aplicação era

muito restrita. A principal razão era a envolvente económica deste período. Desde meados dos anos de 1930 a meados dos anos de 1950, podemos classificar a economia dos EUA como uma *command economy*, uma economia onde qualquer produto era vendido logo que fosse produzido. Por esse motivo, os industriais norte-americanos puderam ignorar os métodos de qualidade durante várias décadas, até ao momento em que os produtos japoneses ganharam reputação no mercado mundial pela sua qualidade e, gradualmente, tornaram-se dominantes, não somente no mercado mundial, como também no mercado norte-americano.

As circunstâncias no Japão, a seguir à Segunda Guerra Mundial, eram completamente diferentes das existentes nos EUA. Todas as indústrias tinham sido destruídas e faltava quase tudo às pessoas. Para tornar as coisas piores, o país era extremamente pobre em recursos naturais. Os únicos recursos que possuíam eram os recursos humanos e cedo as autoridades políticas e a sociedade civil se aperceberam desta riqueza. Tinha, também, uma das maiores densidades populacionais do mundo. Considerando estas circunstâncias, a tarefa mais importante e urgente era lutar pela sobrevivência e decidir como fazê-lo. Nesta situação desesperada, a sociedade civil e o governo concordaram que a sobrevivência passava pela produção de bens industriais de qualidade superior aos existentes no mercado mundial. Bens que pudessem ser aceites internamente e exportados para países estrangeiros. Aproveitaram a mão-de-obra existente (abundante, disciplinada e barata) para construir uma economia cujo desenvolvimento se baseava na exportação.

Para este propósito, criaram, em 1945, a Associação Japonesa de Standards e, no ano seguinte, a União dos Cientistas e Engenheiros Japoneses. Desde então, estas duas organizações têm desempenhado um papel central na formação e difusão de métodos e ideias relacionadas com o movimento japonês da qualidade.

Os japoneses enfrentaram as questões da qualidade como um desafio, o seu desafio. E nas décadas seguintes revolucionaram a qualidade dos seus produtos, transformando-se não somente numa superpotência económica mundial, como também no líder mundial da qualidade. Vários académicos japoneses e ocidentais (Ishikawa, 1985; Kondo, 1995; Nonaka, 1995; Lillrank e Kano, 1989; Flood, 1993; Bergman e Klefjo, 1994) reconhecem outras contribuições para o processo revolucionário que teve lugar no Japão, nomeadamente as contribuições de Deming, de Juran e das instituições japonesas, tais como a União dos Cientistas e Engenheiros Japoneses e a Associação Japonesa de Standards.

Em paralelo com os seminários de Deming e Juran, organizados pela União dos Cientistas e Engenheiros Japoneses, registaram-se esforços, que podemos considerar

de imensuráveis no sentido de aprender e difundir os métodos de controlo de qualidade. Estes esforços foram iniciados e apoiados essencialmente pela Associação dos Cientistas e Engenheiros Japoneses. Havia um consenso entre a intelectualidade japonesa sobre as causas da derrota na Segunda Guerra Mundial. Para muitos intelectuais, a razão da derrota ligava-se ao fraco domínio das técnicas de controlo de qualidade em comparação com os EUA. Havia, pois, que aprender e divulgar estas técnicas... e foi o que fizeram.

Os primeiros Círculos de Controlo de Qualidade (peça essencial no envolvimento de todos os trabalhadores) nasceram em 1962. Os círculos de controlo de qualidade e a cultura de absorção de novas teorias e práticas desenvolvidas por investigadores do campo da qualidade constituem as fundações da filosofia japonesa denominada por *Company Wide Control* ou Controlo Total da Qualidade. Durante os anos de 1960, a filosofia Controlo Total da Qualidade disseminou-se pelas maiores empresas japonesas e, em 1969, foi oficialmente decidido utilizar o termo *Company Wide Quality Control* para designar a filosofia japonesa de implementação da gestão da qualidade nas empresas.

Como consequência desta filosofia, que defende o envolvimento de todos na implementação da qualidade, a quota de mercado dos produtos japoneses aumentou rapidamente em muitos sectores industriais, durante os anos de 1960 e 1970. Segundo Juran (1989), a razão principal deste aumento de quota era a qualidade superior dos produtos japoneses. Contudo, para Senge (1990), a razão do aumento residia na deficiente compreensão e consequente má adaptação dos ocidentais à crescente ameaça do Japão, isto é, os ocidentais foram como que apanhados de surpresa e levaram tempo a responder. Em suma, os EUA e outros países relativamente ricos da Europa não dispensaram uma atenção especial ao domínio gradual dos mercados mundiais pelos produtos japoneses, mesmo quando existiam alguns sinais de alarme evidentes (muitos autores temem que, actualmente, o mesmo esteja a acontecer em relação à China).

Durante os anos de 1980, muitas empresas norte-americanas perderam emprego e quota de mercado para os seus concorrentes japoneses. Mesmo o seu mercado de automóveis foi vítima de um assalto por parte dos construtores japoneses, coisa impensável para muitos, pois o mercado automóvel era considerado, até então, como local. Utilizando a qualidade como arma de ataque, os japoneses foram capazes, nas décadas de 1970 e 1980, de ganhar quotas de mercado a nível mundial, o que, pouco a pouco, se transformou numa ameaça séria aos países ocidentais, incluindo os EUA.

O ponto de reviravolta acontece quando Deming foi redescoberto pelos EUA, devido a um programa televisivo da NBC, intitulado «If Japan Can, Why Can't We?». Para muitos, este documentário constituiu um alerta para os gestores americanos. A partir daí, estes começaram a focar a sua atenção nos aspectos da qualidade e nas exigências dos consumidores.

Os anos de 1980 foram anos revolucionários no que respeita à gestão da qualidade (e da gestão em geral) nos EUA e noutros países ocidentais. Um número crescente de empresas adoptaram os princípios da Gestão Total da Qualidade e numerosas publicações sobre este tema viram a luz do dia. Nesta década, muitos teóricos tentaram desenvolver uma abordagem holística e sintética para a Gestão Total da Qualidade, integrando todas as teorias relevantes e a experiência prática retirada, essencialmente, do caso japonês. O termo Controlo Total da Qualidade e, mais tarde, a GTQ/TQM foram muitas vezes utilizados para descrever estas tentativas de síntese.

Outro empurrão para o movimento da qualidade a nível mundial foi a criação do MBNQA, em 1987, nos Estados Unidos, e os nascimentos da EFQM, em 1988, e do EQA, em 1991. Nos anos que se seguiram, a maior parte dos países europeus criaram prémios nacionais similares.

CRÍTICAS À GTQ/TQM

Paralelamente à atracção exercida pela GTQ/TQM como uma das mais importantes abordagens gestionárias, a GTQ/TQM tem sido também sujeita a várias críticas, especialmente na última década. As principais críticas são as seguintes:

- a fiabilidade da GTQ/TQM enquanto instrumento de gestão de sucesso tem sido questionada pelas organizações que tentaram implementar os seus princípios sem obter qualquer sucesso (Byrne, 1997; Fuchsberg, 1992a, 1992b). O ponto principal destes artigos é o seguinte: as organizações ficaram desapontadas com a implementação da GTQ/TQM, porque esta não foi capaz de satisfazer as suas expectativas. Dados e informações referentes a alegadas taxas de falhanço e a descrição de casos particulares deram lugar a um novo debate. As empresas que experimentaram o falhanço estariam realmente a adoptar a GTQ/TQM ou não? (Giroux e Landry, 1980);
- o segundo aspecto crítico da GTQ/TQM é referente à sua posição enquanto teoria geral de gestão. Muitos criticam a não existência de um consenso na terminologia e definições (Boaden, 1996; Reed *et al.*, 1996; Dean e Bowen, 1994). A GTQ/TQM é, também, criticada pelo facto dos seus conceitos principais não serem seu exclusivo, mas também fazerem parte das iniciativas de mudança organizacional e geralmente aceites como boas práticas de gestão (Boaden, 1996). Além

disso, não existe uma ligação entre a GTQ/TQM e outras teorias de gestão (Giroux e Landry, 1998). E quanto às contingências organizacionais, ou são completamente esquecidas ou vistas como tendo pouca importância (Dean e Bowen, 1994). Outro dos argumentos críticos reside no facto de a GTQ/TQM ser forte no aspecto de implementação e fraca no conteúdo (Reed *et al.*, 1996).

MOVIMENTO PARA A QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR

Anteriormente a 1990, a gestão da qualidade no ensino superior resumia-se a práticas de controlo, um meio de assegurar os *standards* básicos. Para Srikanthan e Dalrymple (2003), a abordagem típica à gestão de desempenho das instituições de ensino superior nos países europeus pode ser caracterizada por um forte desejo de liberdade académica, balanceada pelas acções dos governos com vista a monitorar as eficiências administrativas e assegurar o serviço às comunidades. Apesar das pressões para a melhoria do seu desempenho, a utilização dos princípios do controlo de qualidade era mínima, quando comparada com a prática da indústria, particularmente a produção de bens.

A popularidade crescente e as histórias de sucesso da gestão da qualidade, nos últimos anos de 1980, tornaram-se um factor importante na sua adopção na educação superior. Enquanto teoria que se apoia num conjunto de técnicas, a GTQ/TQM constitui a base dos prémios para a excelência das organizações (tais como: MBNQA e EQA) e da avaliação de *standards* da eficácia operacional (tais como ISO 9000-2000) (Srikanthan, G. e Dalrymple, 2003). De acordo com Srikanthan e Dalrymple, enquanto a indústria manufactureira e os serviços utilizam as técnicas de gestão da qualidade como um meio de escaparem à alienação dos consumidores, provocada pela massificação dos mercados e o excessivo ênfase na eficiência, as universidades olham para a gestão da qualidade como um meio de fugirem ao elitismo. As instituições de ensino superior não estavam preparadas para lidar com o súbito aumento do número de alunos (aumento provocado por desenvolvimentos sociais), o que as leva a focalizarem-se na construção de mecanismos conducentes à flexibilidade, procurando uma melhoria no modo de lidar com uma base alargada de 'consumidores', numa envolvente em que a única certeza é a incerteza.

Nos finais de 1980 e princípios de 1990, devido às pressões constantes dos actores sociais no sentido das instituições de educação mudarem o seu foco da expansão quantitativa para a ênfase na qualidade, surgiu um interesse substancial pela GTQ/TQM e pela MCQ/CQI na educação, e especialmente na educação superior (Sahney, Banwet e Karunes, 2004). Por exemplo, nos EUA, a associação norte-ame-

ricana para o ensino superior começou a distribuir, gratuitamente, materiais referente à GTQ/TQM e às seguintes universidades públicas: Oregon State; Wisconsin-Madison; Georgia Tech e às seguintes instituições privadas: Harvard; Penn; Carnegie Mellon; Chicago e Lehigh, estão entre aquelas que adoptaram a filosofia da GTQ/TQM. Na Grã-Bretanha, as universidades de Birmingham e Westminster seguiram o exemplo das universidades norte-americanas (Koch e Fisher, 1998). Em meados de 1990, 160 universidades norte-americanas foram referenciadas como estando activamente envolvidas em projectos de GTQ/TQM e cerca de metade das universidades norte-americanas estabeleceram organismos equivalentes a conselhos de qualidade (Burkhalter, 1996).

Um estudo realizado sobre a GTQ/TQM no ensino superior, no Estado da Califórnia, concluiu que a maioria dos *campus* da California State University e alguns dos *campus* da Universidade da Califórnia estavam a implementar alguns dos instrumentos da GTQ/TQM (Aly e Akpovi, 2001). Contudo, segundo este estudo, muitos dos esforços eram colocados na implementação dos instrumentos nos serviços administrativos, tais como os serviços financeiros, os serviços académicos e os serviços de recursos humanos. A falta de recursos e do apoio dos líderes e a resistência à mudança foram os obstáculos mais referidos, neste estudo, à implementação de GTQ/TQM.

Muitas das vezes, os líderes destas universidades não possuem uma compreensão completa dos processos de mudança de cultura envolvidos na implementação da filosofia GTQ/TQM e falta-lhes, sobretudo, a paciência para esperar por resultados (os gestores ocidentais sofrem da doença do curto prazo, como dizia Deming). Holmes e McElwee (1995) argumentam que a filosofia GTQ/TQM pode não ser apropriada ao ensino superior, uma vez que «fazer certo à primeira vez pode ser apropriado nas funções de apoio, mas não nas funções de ensino e aprendizagem». Estes autores acreditam que a implementação da filosofia GTQ/TQM levaria, inevitavelmente, a uma abordagem funcional das práticas e políticas de gestão dos recursos humanos, o que limitaria a actividade criativa e produtora dos indivíduos.

A grande dificuldade na implementação da filosofia GTQ/TQM no ensino superior provém do facto das medidas de desempenho na academia não serem as mesmas das dos negócios. O desempenho académico e as inerentes compensações são muitas das vezes baseadas na avaliação dos estudantes e nas actividades de pesquisa em áreas especializadas. Martz, McKenna e Siegall (2001) argumentam que este modelo de avaliação foi desenvolvido há várias décadas e pode não ser apropriado, neste milénio, ao ensino superior. A avaliação dos estudantes pode não reflectir a aprendizagem efectiva dos mesmos e a preparação que receberam para a sua vida pós-universitária. As publicações académicas em jornais especializados podem beneficiar as carreiras profis-

sionais, podendo não beneficiar a sociedade como um todo. Muitos dos investidores destes tópicos concordam que as instituições de ensino superior podem beneficiar das abordagens da gestão da qualidade, caso uma nova cultura de qualidade seja plantada e cultivada na instituição. Mais especificamente, Walker e Black (2000) apresentam um modelo de ensino de gestão centrado nos processos e argumentam que a educação em gestão deveria adotar uma visão de processo de gestão, tal como fazem as empresas.

A filosofia GTQ/TQM obriga a questionar todos os aspectos e actividades de uma organização, sendo as organizações definidas em termos de um sistema de processos de negócio. Ao examinar criticamente os processos, para identificar oportunidades de melhoria, uma organização pode aumentar o seu desempenho, redesenhando o modo como estes processos operam. Para desenvolver uma mentalidade voltada para os consumidores, os administradores das escolas de gestão deveriam, também, ser treinados na gestão de processos e qualidade. No fundo, é tudo isto o que se ensina aos alunos de gestão.

Lawrence e McCollough (2001) apresentaram, para o ensino superior, um modelo de garantias do consumidor. Nesse modelo identificaram três consumidores:

- os estudantes,
- os docentes de disciplinas mais avançadas que têm disciplinas anteriores como pré-requisito, e
- as organizações que empregam os graduados.

Segundo estes autores, as garantias devem ser prestadas no curto, médio e longo prazos. No curto prazo, a garantia da qualidade do ensino é garantida aos estudantes e aos outros professores, através do modo como os materiais são transmitidos nas salas de aula. No médio prazo, garante-se que os estudantes adquiriram e retiveram as competências necessárias para serem bem sucedidos nas suas profissões. Para além desta garantia de conhecimento interno, garante-se aos estudantes a posse de conhecimento externo, isto é, capacidades e competências para serem, ao longo da sua vida, bem sucedidos nas suas profissões. A unidade académica envolvida na formação dos licenciados deveria, também, garantir à sociedade que os seus estudantes aprenderam a aprender e pensam de uma forma crítica, o que lhes permite aprender ao longo da vida (Lawrence e McCollough, 2001). No mundo turbulento em que vivemos, esta última garantia assume cada vez mais importância, pois os licenciados devem assumir que, ao longo da sua vida activa, irão ter mais do que uma profissão.

Para a filosofia GTQ/TQM, o sistema é o principal responsável pela má qualidade, e não as pessoas. Lawrence e McCollough (2001) afirmam que, para garantir a eficá-

cia, toda a atenção deve ser dirigida para melhorar o sistema. Estes autores são, também, contra as recompensas e punições de pessoas ou programas. Qualquer programa de garantia de qualidade integra-se num esforço de melhoria da qualidade mais lato e deveria procurar as causas da má qualidade da educação. Segundo Deming, cerca de 90% das causas são devidas ao sistema.

Para Srikanthan e Dalrympe (2003), a adopção de uma gestão sistémica da gestão e controlo da qualidade tem sido, de um modo geral, superficial e diluída pelo exercício da liberdade académica. Por outro lado, tem sido prejudicada pela falta de uma visão partilhada e a não existência de uma confluência entre os princípios da gestão da qualidade e os processos educacionais. O imperativo de qualquer modelo de gestão da qualidade no ensino superior seria o de, simultaneamente, defender e desenvolver os valores tradicionais da liberdade (tão caros aos docentes) e satisfazer os critérios de serviço (contemporâneos).

De referir que o movimento da qualidade na educação superior disseminou-se muito rapidamente nos organismos de acreditação. A AACSB, por exemplo, foi muito rápida a incorporar os princípios da GTQ/TQM nos seus *standards* de acreditação. E a EFMD criou, também, o esquema de acreditação EQUIS, baseado nas instruções da EQUAL, para avaliar e promover a educação em gestão.

DEFININDO QUALIDADE E STAKEHOLDERS (ACTORES SOCIAIS) NO ENSINO SUPERIOR

Para muitos autores, uma das grandes dificuldades em aplicar os princípios da GTQ/TQM ao ensino superior reside na própria definição de qualidade e na identificação dos actores sociais. Na gestão da qualidade, é vital compreender o significado da qualidade na situação em que estamos inseridos. A definição ajuda-nos a encontrar o fenómeno em estudo. Na área do ensino superior, o conceito qualidade («O que é a qualidade?») não foi muito discutido, mesmo tendo em consideração que, por analogia com a qualidade dos serviços, o foco deveria ser a satisfação dos consumidores (Lagrosen, Seyyed-Hashemi e Leiter, 2004).

Sabendo que a orientação para o consumidor constitui o eixo fundamental da filosofia GTQ/TQM, é natural que se olhe para a qualidade segundo uma perspectiva de consumidor. Contudo, se admitirmos que os estudantes são os consumidores (o que não concordo) e se definirmos qualidade simplesmente em termos do que os estudantes querem, a visão que teríamos da qualidade seria demasiado estreita. O que o estudante muitas vezes quer resume-se por objectivos de muito curto prazo e egoístas, como, por exemplo, passar numa disciplina, licenciarse e aprender instrumentos

e conceitos de aprendizagem simples e com imediata e óbvia (para ele) aplicação para o emprego. Se é certo que alguns estudantes avaliam a qualidade do ensino pela dificuldade e desafio dos trabalhos propostos, muitos deles ficam frustrados perante este tipo de trabalhos.

Perante a dificuldade em definir o que é qualidade no ensino superior, necessitamos de definir claramente os critérios que cada actor social utiliza quando julga a qualidade. Harvey e Green (1993) propuseram cinco modos discretos, mas inter-relacionados, de pensar sobre a qualidade no ensino superior:

- *qualidade como algo de excepcional*: a qualidade é vista em termos de excelência, algo excepcional e excedendo os *standards*;
- *qualidade como perfeição ou consistência*: o foco é colocado no processo e nas especificações que devem ser perfeitamente executadas. Excelência significa zero defeitos ou perfeição;
- *qualidade como apitação para o propósito*: na gestão tradicional da qualidade, o significado da qualidade está relacionado (e somente relacionado) com o propósito do produto. No ensino superior, a satisfação das exigências do consumidor pode ser muito problemática, devido ao contencioso existente sobre a noção de 'consumidor' («Quem são os consumidores?») e a dificuldade dos estudantes (enquanto consumidores) especificarem o que é exigido;
- *qualidade é valor para o dinheiro*: a qualidade é associada com níveis de especificações e está directamente relacionada com custos;
- *qualidade como transformação*: o processo deveria, idealmente, trazer uma mudança qualitativa, uma mudança fundamental da forma. Na educação, a transformação pode ter a forma de incitamento ao desenvolvimento e emancipação.

Srikanthan e Dalrymple (2003) identificaram, no ensino superior, quatro actores sociais: os financiadores: organismos financiadores e a comunidade no sentido lato; os utilizadores dos produtos: os alunos actuais e futuros; os utilizadores dos *outputs*: empregadores; e os empregados do sector: académicos e administrativos. Estes autores relacionam os seus actores sociais com a interpretação de qualidade de Harvey e Green (1993) do seguinte modo:

- a qualidade para os financiadores é interpretada como 'valor para o dinheiro', uma vez que as autoridades financiadoras procuram um bom retorno para os seus investimentos;
- a qualidade para os utilizadores dos produtos é interpretada como excelência, uma vez que os alunos pretendem assegurar uma vantagem competitiva nas suas carreiras;
- a qualidade para os utilizadores dos *outputs* é interpretada como 'encaixar no propósito', uma vez que os empregadores procuram competências que se encaixem nas funções das suas empresas;

- a qualidade para os empregados do sector é interpretada como 'perfeição ou consistência', uma vez que os académicos e os administrativos procuram níveis elevados de satisfação nos seus empregos (ultrapassando os desafios colocados).

ACREDITAÇÃO DAS ESCOLAS DE GESTÃO

De acordo com o Council of Higher Education Accreditation (CHEA), dos EUA, a acreditação pode ser definida como «um processo de avaliação externa da qualidade utilizada pelas instituições do ensino superior para escrutínio dos colégios, universidades e programas educacionais, de modo a garantir e melhorar a qualidade» (CHEA, 2002).

De um modo geral, a acreditação é feita por organizações privadas, sem fins lucrativos, concebidas para acreditar instituições a nível regional, nacional e internacional. As organizações especializadas ou profissionais de acreditação, tais como a AACSB e a EFMD para o ensino da gestão, avaliam programas e unidades de ensino, por exemplo, faculdades.

O CHEA identifica cinco fases no processo de acreditação:

- a fase de auto-avaliação: as instituições e programas preparam um sumário escrito sobre o seu desempenho, baseando-se nos *standards* das organizações de acreditação;
- a fase de avaliação pelos pares: o processo de acreditação é conduzido essencialmente por docentes, administrativos e membros do público;
- a fase de visita às instalações: a organização de acreditação normalmente manda um grupo para avaliar a instituição ou o programa. Os membros do grupo são voluntários;
- a fase de acção (julgamento) pela organização de acreditação: a organização de acreditação tem uma comissão que toma as decisões sobre o estado da acreditação da instituição ou do programa;
- a fase de avaliação externa contínua: as instituições e os programas são revistos por ciclos temporais, variando estes ciclos entre os três e os dez anos (espaços temporais curtos). De um modo geral, as revisões incluem uma visita às instalações.

De acordo com Eaton (1999), antigo presidente da CHEA, a acreditação constitui um meio essencial para assegurar a qualidade das instituições ou dos programas aos estudantes e ao público. A acreditação garante, também, aos estudantes o acesso a fundos federais, à transferência de créditos entre as diferentes instituições e programas, promovendo ao mesmo tempo a confiança nos empregadores.

O modelo AACSB

A AACSB foi fundada, em 1916, por um grupo de 17 escolas e os seus principais impulsionadores, ao longo da sua história, têm sido os directores das escolas de gestão,